L'ÉDUCATION FRANÇAISE EN ONTARIO À L'HEURE DE L'IMMERSION

Louis-Gabriel Bordeleau, *chercheur principal*
Pierre Calvé
Lionel Desjarlais
Jean Séguin

1988

L'ÉDUCATION FRANÇAISE EN ONTARIO À L'HEURE DE L'IMMERSION

Louis-Gabriel Bordeleau, *chercheur principal*
Pierre Calvé
Lionel Desjarlais
Jean Séguin

1988

Ce projet a été subventionné sous contrat par
le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond
pas nécessairement à celle de cet organisme.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE

La réalisation de la présente recherche portant sur un ensemble d'interactions entre deux phénomènes d'une ampleur imposante - l'éducation française et l'immersion - est l'aboutissement d'une initiative du Conseil de l'éducation franco-ontarienne. Ce dernier a précisé au départ les grands paramètres de l'étude tout en assurant l'aide financière nécessaire. Nous tenons à les remercier, non seulement pour cet appui tangible mais aussi pour leur encouragement tout au long de ce projet.

Cette recherche est aussi le résultat d'un travail impliquant au départ une équipe de professeurs. En effet, en plus du professeur Louis-Gabriel Bordeleau, chercheur principal, l'équipe était formée des professeurs Pierre Calvé et Lionel Desjarlais de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et du professeur Jean Séguin de l'École des Sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. En plus de contribuer au déroulement global du projet, chaque membre de l'équipe était responsable de la rédaction de certaines sections du document final. Le premier chapitre a été rédigé en collaboration par Lionel Desjarlais, Jean Séguin et Louis-Gabriel Bordeleau. Le deuxième chapitre portait sur l'éducation française, section rédigée par Louis-Gabriel Bordeleau, et sur l'immersion, section rédigée par Pierre Calvé. La rédaction du troisième chapitre, divisé en sept sections, se divise comme suit: Louis-Gabriel Bordeleau a rédigé la section sur le financement. Lionel Desjarlais a assuré la rédaction des sections portant sur les inscriptions, les admissions, les perceptions des francophones de leur langue et sur les trois questions connexes. Jean Séguin a assuré la rédaction des sections portant sur les deux solitudes et sur les occasions d'emploi. Le chapitre des conclusions a été rédigé conjointement par Louis-Gabriel Bordeleau et Lionel Desjarlais à la suite de nombreux échanges avec les autres membres de l'équipe.

Il importe de souligner la collaboration importante de Michel Brabant de la Faculté d'éducation qui a fourni un apport fort apprécié dès le début du projet.

Il n'est pas possible de signaler personnellement tous ceux et celles qui ont apporté une contribution ponctuelle à ce projet. Nous tenons cependant à les remercier sincèrement.

Aux personnes contact au sein des Conseils scolaires avec qui nous avons communiqué, nous vous disons que votre disponibilité nous a été d'un apport essentiel.

Madame Françoise Moffatt de la Faculté d'éducation a assumé la responsabilité de la dactylographie de ce texte, tout au long des nombreuses révisions. Pour sa contribution personnelle et pour celle de quelques-unes de ses collègues de travail, nous exprimons notre profonde gratitude.

Enfin, nous reconnaissons au terme de cette étude, que la tâche était d'une envergure et d'un défi significatifs. La taille et la complexité du problème de recherche ont nécessité un cheminement très important de la part des membres de l'équipe. Nous espérons que ce produit contribue à clarifier une question de taille, aide au processus de prise de décision et serve de base à des recherches ultérieures.

LISTE DE TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

INTRODUCTION

L'évolution de deux phénomènes aussi importants pour l'éducation ontarienne que constituent l'éducation française et l'immersion a permis à plus d,un de s'interroger sur le degré d'interaction qui peut exister entre ces deux réalités. C'est d'ailleurs ce qui a poussé le Conseil de l'éducation franco-ontarienne à instituer une étude en profondeur de l'impact possible de l'immersion sur l'éducation française en Ontario. La présente étude examine donc cette vaste question à l'aide d'un ensemble de sous-questions présentées par le CEFO et validées au début de notre recherche.

Le premier chapitre décrit la démarche méthodologique de la recherche. Au départ, il important de vérifier la validité des questions proposées dans le mandat du projet. Une pré-enquête effectuée auprès de quelque trente spécialistes et professionnels de l'immersion et de l'éducation française a permis de retenir les question majeures de la recherche. Il apparaissait de plus évident que trois autres sources importantes de données permettraient de répondre à ces questions: la revue des écrits pertinents, les données quantitatives disponibles (effectifs scolaires, etc.) et les données de perceptions tirées d'un échantillon représentatif. C'est dans cette perspective que s'est précisée la démarche méthodologique.

Au deuxième chapitre, il s'agit de voir en quoi ces deux phénomènes se distinguent. On aborde donc, tout à tout, l'éducation française et l'immersion en faisant ressortir certaines caractéristiques, au niveau des objectifs, de la pédagogie qui leur est propre ainsi que de la formation à l'enseignement.

Vient ensuite au troisième chapitre l'examen d'impacts possibles de l'immersion sur certains aspects de l'éducation française, nommément son financement, ses effectifs scolaires, l'admission aux écoles, les occasions d'emploi, les «deux solitudes» et les perceptions que les francophones peuvent avoir de leur langue. Trois questions connexes permettent en fin de chapitre d'examiner davantage l'impact possible de l'immersion sur l'éducation française.

En conclusion les auteurs présentent les constatations centrales qui se dégagent des données analysées aux chapitres deux et trois.

Pour ne pas alourdir le texte, certains éléments additionnels se retrouvent en appendice.

Il importe ici de faire ressortir deux constatations majeures touchant l'étendue de la question de recherche et certaines difficultés à obtenir les données voulues. L'équipe de chercheurs a vite perçu l'ampleur de la question fondamentale de la recherche ainsi que des douze sous-questions. Chacune d'elles aurait pu en effet faire l'objet d'une recherche en soi. Plutôt que de recommander de réduire la portée initiale du projet de recherche, les chercheurs ont décidé de respecter le mandant original, confiants que le document final apporterait tout de même pour une rare sinon

une première fois, un éclairage fort valable des influences de l'immersion sur l'éducation française. D'ailleurs nous sommes convaincus que cette étude servira de stimulant à des recherches ultérieures portant sur le même sujet (l'interaction entre l'immersion et l'éducation française).

En présentant ces deux phénomènes côte à côte, et en tentant de voir les influences de l'immersion sur l'éducation française, nous avons connu de véritable difficultés à obtenir les données voulues. Un nombre appréciable de conseils scolaires (14 au total) retenus pour faire partie de l'échantillon ont refusé de participer à la recherche. On craignait, en effet, être associé à une question qui pouvait donner lieu à la controverse tout en risquant de faire reposer sur l'immersion les raisons expliquant certains problèmes que connaît l'éducation française. Ces difficultés assez particulières ont occasionné un délai dans la soumission du rapport final. Quant à la représentativité de l'échantillon, nous l'abordons au premier chapitre.

Cette étude, la première à aborder ces deux phénomènes, servira, nous le souhaitons ardemment, à faciliter la croissance et l'identité de l'éducation française en Ontario. Elle servira, nous l'espérons aussi, aux autres communautés francophones qui oeuvrent en milieu minoritaire, tout en côtoyant le phénomène de l'immersion.

CHAPITRE I

PROBLÈME DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

1. PROBLÈME DE RECHERCHE

La présente recherche se veut une exploration de l'impact du phénomène de l'immersion sur l'éducation française en Ontario. Puisqu'il est parfois éclairant de définir une réalité par la négative, il peut être utile ici de dire ce en quoi la recherche ne consiste pas. Il ne s'agit pas de placer côte à côte deux phénomènes, l'immersion et l'éducation française, dans le but de dresser un ensemble de comparaisons pour ensuite tenter de déterminer d'une façon plus ou moins subtile la valeur relative de chaque phénomène ou de porter un jugement de valeur sur chacun d'eux pris individuellement. Lorsque l'un et l'autre des deux phénomènes sont abordés en soi, comme c'est le cas au deuxième chapitre, c'est pour en faire ressortir les traits distinctifs, particulièrement quant à leurs objectifs, leurs approches pédagogiques respectives et à la formation à l'enseignement.

Le point de mire de l'étude est clairement l'éducation française en Ontario. Plus particulièrement, il s'agit de voir en quoi et comment l'éducation française est affectée ou influencée par l'avènement, l'évolution et l'état actuel de l'immersion. Tout au long de l'étude, abordant l'une ou l'autre dimension de l'éducation française, nous tentons de voir comment l'immersion peut influencer ou produire un impact.

Ce problème de recherche, identifié par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, s'accompagne aussi d'un ensemble de questions plus spécifiques identifiant certains points d'impact possible.

2. IDENTIFICATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE

À partir des paramètres stipulés et d'informations supplémentaires recueillies dans le cadre de la «pré-enquête», les questions suivantes furent élaborées pour orienter le déroulement de la recherche:

. l'impact des programmes d'immersion sur les perceptions que peuvent avoir les francophones concernant leur langue, (statut et qualité), leurs écoles, leurs enseignants et leurs programmes d'études;

. les perceptions des francophones concernant ce qui se passe dans les cours d'immersion et la direction vers laquelle ils s'en vont;

. les perceptions des anglophones concernant le statut actuel et futur des programmes d'immersion;

. l'impact des programmes d'immersion sur l'inscription dans les écoles de langues française;

. l'impact des programmes d'immersion sur la disponibilité des fonds de recherche et le financement en général associés aux écoles de langue française de la province;

- la perception générale de l'évolution et du succès des programmes d'immersion et de l'éducation en français des Franco-Ontariens;

- l'impact des programmes d'immersion sur les occasions d'emploi;

- les différences fondamentales entre les objectifs poursuivis par les deux voies;

- les attitudes des francophones et des anglophones concernant l'admission des finissants de cours d'immersion aux écoles et programmes de langue française, de l'élémentaire au postsecondaire;

- la formation des maîtres pour les deux voies;

- l'impact du phénomène de l'immersion sur «les deux solitudes»;

- les méthodes d'enseignement et le matériel didactique.

De l'analyse faite à partir de la recension d'écrits pertinent, 4 dimensions principales furent retenues qui permettent de rejoindre et d'organiser les divers éléments identifiés dans les questions de recherche. Ces dimensions sont les suivantes:

a) la *perception* qu'ont des phénomènes en cause les parties concernées (employeurs, administrateurs, associations professionnelles, enseignants, parents, étudiants) et leur *attitude* face à ces questions;

b) *l'évolution* des programmes d'immersion par rapport aux écoles françaises en Ontario, en termes de nombres (étudiants, classes, écoles), de coûts (recherche, implantation de programme...) et ce, en tenant compte des régions et des populations;

c) *l'état actuel* de chaque programme selon ces mêmes paramètres et selon l'usage et la qualité de chaque langue, la présence dans chaque programme d'étudiants de chaque groupe linguistique, le profil des enseignants, les méthodes d'enseignement utilisées, etc;

d) *les perspectives d'avenir* pour les Franco-Ontariens en termes de possibilités d'emploi, de poursuite d'études au delà du secondaire et de rentabilité économique à long terme.

Ces dimensions ont guidé la confection du questionnaire en vue de la cueillette des données et on servi également de cadre de référence pour leur analyse et leur interprétation.

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Devant cet impressionnant ensemble de questions de recherche, il est graduellement apparu qu'on devait compter sur quatre types de sources susceptibles de contenir des éléments de réponse: les recherches existantes, les données quantitatives existantes ou statistiques scolaires, les données tirées d'un questionnaire de perceptions et d'un ensemble d'entrevues avec des personnes directement liées à l'un et à l'autre des deux phénomènes en cause.

a) Recension des écrits

Une toute première source de réponses aux questions de la recherche est constituée, bien sûr, de l'ensemble des écrits portant sur l'immersion et l'éducation française.

Disons tout d'abord que parmi les nombreuses publications portant sur les deux phénomènes en cause, à peu près aucune ne porte sur la relation entre l'immersion et l'éducation française et encore moins sur l'influence de l'une sur l'autre. De ce côté on peut donc dire que le sujet était inexploré et que les nombreuses sources citées n'ont pour la plupart qu'un rapport indirect avec notre sujet.

Concernant l'éducation française en Ontario, il s'est avéré nécessaire au départ d'effectuer une fouille aussi large que possible, retenant les écrits parus depuis le début de la Confédération jusqu'à nos jours. Les questions précises posées par la recherche permirent de conserver les documents pertinents. Cette recension des écrits qui fait l'objet du deuxième chapitre est présentée selon les composantes suivantes: l'évolution de l'éducation française, ses objectifs et la pédagogie qui la caractérise. Cette même recension fournit aussi au chapitre trois des éléments de réponses aux questions d'impact de l'immersion sur l'éducation française.

La recension des écrits portant sur l'immersion a permis de répertorier les recherches depuis le début de ce phénomène en Ontario, soit 1969. Bien que les écrits s'échelonnent sur une période relativement courte, il n'en demeure pas moins que cette recension a donné lieu à une quantité impressionnante de données bibliographiques permettant de s'arrêter sur les aspects spécifiques de l'immersion et d'identifier les éléments de réponses aux questions concernant l'impact de l'immersion sur l'éducation française.

La recension a évidemment débordé le cadre géographique de l'Ontario puisque les deux phénomène se côtoient ailleurs au Canada.

Pour nous assurer que la recension des écrits soit aussi complète que possible, nous avons enfin établi l'inventaire des études sur l'immersion effectuées par les conseils scolaires de la province. Des 147 conseils à qui la demande de renseignements fut faite, 77 ont répondu en nous retournant des documents ayant trait à des études locales. Pour la plupart, pour ne pas dire la totalité, ces études portaient surtout sur les conditions d'organisation pédagogique (au sens large du terme).

b) Pré-enquête

Dans le but de circonscrire de façon plus juste, plus précise et plus complète les dimensions et les éléments les plus importants du sujet à l'étude, il fut décidé d'effectuer une pré-enquête ayant pour objet:

- d'identifier les différents points de contact entre l'immersion et l'éducation de langue française;
- de valider, de réviser ou de mettre au point les questions de recherche préliminaires déjà formulées et;

. à partir des perspectives et renseignements recueillis, de raffiner les instruments devant servir à la recherche.

Le chercheurs avaient ainsi, au terme de cet exercice, une plus grande assurance que les informations sollicitées et que les données recueillies puis analysées dans le cadre de la recherche correspondaient aux préoccupations majeures de ceux qui sont le plus près de la situation.

i) Démarche

Dans ses grandes lignes, la démarche constituant la pré-enquête peut se résumer ainsi:

. Identification de quelque 30 personnes représentant les principaux points de vue ayant trait d'une part à l'immersion et d'autre part à l'éducation française en Ontario. Ces personnes invitées à participer à la pré-enquête furent choisies par la technique de «réputation» parmi les catégories ci-dessous (voir l'appendice pour informations détaillées) afin d'avoir accès à un éventail équilibré de perceptions sur le rapport actuel ou anticipé entre le phénomène de l'immersion et l'éducation franco-ontarienne;

- Gouvernements (ministères, agences ou organismes aux niveaux fédéral, provincial et local)

- Systèmes scolaires (à différents niveaux et pour différents types d'écoles)
. cadres scolaires
. enseignants
. élèves
. parents
. conseillers scolaires

- Associations non-professionnelles intéressées à la question

- Associations professionnelles intéressées à la question

- Employeurs

- Autres personnes

. Envoi aux candidats d'une lettre donnant un bref aperçu des grandes lignes de la recherche et les invitant à réfléchir, à l'avance, à certains éléments communs au sujet desquels des renseignements seraient sollicités de la part de tous les participants et autour desquels graviterait la recherche;

. Au moyen d'une entrevue structurée, enregistrement des perceptions et des informations portant sur les sujets prédéterminés ainsi que sur d'autres éléments ou facteurs que les répondants jugeaient importants;

. Invitation faite aux répondants à proposer des questions supplémentaires, d'autres personnes à contacter ou des pistes nouvelles à explorer dans le cadre de la recherche;

. Analyse du contenu des informations obtenues dans les entrevues;

. Examen de la substance et de la formulation des questions préliminaires de recherche et ajustement au besoin de celles-ci à la lumière des analyses faites;

. Mise au point des instruments de cueillette de données à être utilisés au cours de la recherche.

Les thèmes auxquels on a demandé de réagir étaient les suivants:

Selon vous:

1. Quels sont les points de contact entre l'enseignement immersif en français (langue seconde)et l'éducation francophone (langue maternelle) en Ontario?

2. Le phénomène de l'immersion a-t-il présentement ou aura-t-il dans le futur, un impact sur l'éducation et les écoles de langue française en Ontario?
3. S'il y a impact, quelle en est la nature?
4. Y a-t-il des conséquences pour les programmes de français (langue première) à admettre dans leur sein, des élèves qui ne parlent pas couramment le français?
5. Les objectifs et les valeurs de l'éducation francophone dans un contexte d'enseignement en français (langue première), sont-ils différents des objectifs et des valeurs de l'éducation en langue française dans un programme d'immersion (français langue seconde)?
6. Afin d'avoir une idée claire et juste des conséquences actuelles ou anticipées du phénomène de l'enseignement immersif en français (langue seconde) sur l'éducation et les écoles de langue française en Ontario
   - quels sont les aspects, éléments ou dimensions de la question qu'il serait indispensable de prendre en considération, à l'intérieur de la présente recherche?
   - quels groupes, organismes ou individus serait-il important de consulter?

(On trouvera en appendice un résumé des informations obtenues).

Au total, 29 personnes furent interviewées au cours de la pré-enquête (voir la liste en appendice). En plus des données devant permettre la mise au point du questionnaire et l'ajustement des paramètres de la recherche, la pré-enquête révéla aussi certaines manifestations de malaise ou d'inquiétude face à la visée principale de l'étude, notamment l'étude des conséquences de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne.

c) Cueillette des données quantitatives

Une analyse de l'évolution des deux formes d'éducation soit l'immersion et l'école française, devait s'appuyer sur des statistiques précises et

pertinentes. Dès l'automne 1985, on s'est donc adressé à 53 conseils scolaires[a] en leur demandant de nous fournir pour la période allant de 1973 à 1985, les données suivantes: nombre d'écoles, d'étudiants et d'enseignants classés selon la langue maternelle et selon le cycle d'enseignement tant pour les cours réguliers que pour les programmes d'immersion. Sur les 53 conseils scolaires sollicités seulement 39 nous ont retourné les renseignements demandés. Ce nombre fut réduit à 32 pour diverses raisons dont voici les principales:

a) Il n'y avait ni immersion, ni école française avant telle ou telle année scolaire.

b) Il manquait des renseignements sur le nombre d'enseignants oeuvrant surtout dans les programmes d'immersion.

c) La distinction n'avait pas été faite entre francophones et anglophones dans les écoles mixtes.

d) Les données manquaient pour l'une ou l'autre des années antérieures à 1984-1985.

Pour remédier à cette dernière carence, nous avons eu recours à la publication Statistiques sur l'éducation en Ontario. Malheureusement, cette publication ne faisait pas de distinction entre élèves anglophones et francophones dans ses statistiques par conseil scolaire. Mais en combinant les données fournies par cette publication à une version modifiée du tableau 4.58 qu'elle présentait, à un répertoire publié par l'association «Canadian Parents for French» et à l'annuaire de l'administration scolaire du ministère de l'Éducation de l'Ontario, il nous fut possible de compiler les données que nous présentons dans le tableau I. Ce tableau présente le nombre total d'élèves anglophones, en y incluant ceux qui sont en immersion et le nombre total d'élèves francophones des 32 conseils retenus pour les années 1980-81 à 1984-85. Sous chaque nombre on trouve le pourcentage cumulé d'augmentation ou de diminution annuelle pour les trois catégories d'élèves. Tout nous laisse croire que cet échantillon reflète la situation qui prévaut à travers la province. Trois types de renseignements se dégagent de ce tableau dressé à partir de données fournies par 32 conseils scolaires qui administrent des écoles françaises ou de l'enseignement immersif depuis 5 ans. D'abord, pour les années 1980 à 1985, il y a eu une diminution du nombre d'élèves anglophones de 4.5% comparativement à une diminution chez les élèves francophones de 7%. Deuxièmement le nombre d'élèves anglophones inscrits aux programmes d'immersion a augmenté de plus de 69% pendant la même période. Finalement, l'augmentation des inscriptions aux programmes d'immersion suit une courbe ascendante.

(a) C'était les conseils scolaires qui en 1984-1985 géraient soit des écoles françaises, soit des écoles anglaises ayant des programmes d'immersion, soit les deux types.

Les documents utilisés par les conseils scolaires pour rapporter les statistiques scolaires apparaissent à l'appendice 1.

TABLEAU I Évolution des effectifs en nombres absolus et en pourcentages cumulés.

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Effectifs d'anglophones	913,204	898,951	891,951	882,890	871,680
Diminution en % cumulé	--	-1,6%	-2,3%	-3,3%	-4,5%
Effectifs d'anglophones en immersion	28,951	32,544	37,249	41,250	48,947
% du total des effectifs	3,2%	3,6%	4,2%	4,7%	5,6%
Augmentation en % cumulé	--	+11,0%	+28,7%	+42,5%	+69,1%
Effectifs de francophones	33,583	32,960	32,120	31,426	31,218
Diminution en % cumulé	--	-1,9%	-4,4%	-6,4%	-7,0%

Dans un deuxième document dont on trouvera copie à l'appendice 1, on avait demandé aux conseils scolaires ayant des écoles françaises sous leur juridiction d'indiquer, pour la période allant de 1980 à 1985, quelle proportion des élèves nouvellement inscrits aux écoles françaises provenait des programmes d'immersion élémentaires ou secondaires. Les résultats de cette enquête sont présentés dans le tableau II.

Bien que 58 conseils scolaires ayant des écoles françaises sous leur juridiction aient reçu cette demande, nous n'avons pu retenir les réponses que de 32 d'entre eux. Dans plusieurs cas de formulaires non complétés, on nous signalait qu'il n'y avait pas d'immersion dans la région immédiate du conseil scolaire en question de sorte qu'il ne pouvait y avoir d'étudiants en provenance de l'immersion.

TABLEAU II Pourcentage (moyenne) des élèves nouvellement inscrits aux écoles de langue française, publiques ou séparées, provenant de programmes d'immersion, 1980-1985 (32 écoles).

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
	M	M	M	M	M
Écoles publiques françaises	3,19%	1,91%	2,59%	2,65%	3,89%
Écoles séparées françaises	1,50%	1,30%	1,20%	1,75%	2,50%
Moyenne pondérée au total	2,61%	1,63%	2,49%	2,62%	3,76%

Dans tous les cas, on note donc qu'il n'y a jamais plus de 4% en moyenne, des élèves nouvellement inscrits aux écoles françaises, qui proviennent de programmes d'immersion. On peut noter également que le pourcentage moyen d'élèves venant de l'immersion est plus élevé aux conseils publics qu'aux conseils séparés. Enfin il est normal de s'attendre à ce que les pourcentages augmentent d'une année à l'autre vu l'accroissement des inscriptions en immersion observé au tableau I.

Dans un troisième temps, on demandait aux conseils d'écoles séparées, (on trouvera le formulaire utilisé à cette fin en appendice) de donner en terme de pourcentages les raisons de la diminution des effectifs depuis les cinq dernières années. Sur les 56 conseils scolaires à qui on s'était adressé, 36 nous ont retourné une réponse.

Ces raisons sont présentées dans le Tableau III.

TABLEAU III Raisons attribuées à la diminution des effectifs dans les écoles françaises.

Raisons	%
Transfert à un autre système	0,053
La dénatalité	1,39
Transfert à l'immersion	0,19
Autres	0,34

d) Cueillette des données de perceptions

. Description de l'échantillon

i) Les conseils scolaires

Des 168 conseils scolaires de la province, nous avons d'abord retenu ceux qui gèrent des écoles françaises ou les programmes d'immersion: il y en a 76. Après avoir établi l'importance relative des effectifs de ces conseils, selon une méthodologie illustrée plus bas, on en a éliminé 20, ce qui en a laissé 56 pour l'administration expérimentale du questionnaire d'attitudes.

ii) Les écoles françaises

C'est à partir des statistiques des effectifs rapportées dans l'annuaire 1984-85 du ministère de l'Éducation de l'Ontario que nous avons établi, séparément pour les conseils publics et les conseils séparés, l'importance relative des conseils scolaires dans leur région et l'importance relative de chaque région par rapport à l'ensemble des six régions administratives de la province. On trouvera en appendice une carte géographique montrant ces 6 régions.

Prenons comme exemple la région 4 - le Nord-Est. Le tableau IV présente les 7 conseils publics qui ont des écoles françaises et, pour chacun, le nombre d'élèves et l'importance relative par rapport à l'ensemble des conseils de la région.

TABLEAU IV Région no 4, le Nord-Est

CONSEILS D'ÉCOLES PUBLIQUES	NOMBRE D'ÉLÈVES AUX ÉCOLES FRANÇAISES	PROPORTION (%)
1	619	10
2	601	10
3	989	16
4	275	5
5	1630	27
6	511	9
7	1380	23
TOTAL:	6005	100%

C'est ce type de tableau qu'on a utilisé pour chacune des six régions. Ici, les 6005 élèves des écoles françaises de la région 4 constituent 23% de l'ensemble des élèves francophones dans les conseils publics de la province.

Le même type de statistiques a été établies pour les écoles françaises des conseils séparés.

iii) Les programmes d'immersion

C'est à partir des statistiques des effectifs rapportées dans le registre 1985 du C.P.F. (Canadian Parents for French) que nous avons établi l'importance relative des régions et des conseils et ce de la même manière que pour les écoles françaises.

Nous avons donc été amené à faire quatre listes de conseils scolaires à partir des quatre catégories suivantes:

. écoles françaises du système public
. écoles françaises du système séparé
. programmes d'immersion du système public
. programmes d'immersion du système séparé

On notera qu'un même conseil pourra se retrouver sur deux listes.

iv) Les agents d'éducation

Ce terme inclut les directeurs d'éducation et les surintendants. Le choix s'est fait de la façon suivante à partir de chacune des 4 listes de conseils mentionnées ci-haut. Nous utiliserons les données du tableau 1 pour illustrer les explications

- Nous avons déterminé le nombre total d'agents à partir de l'annuaire 1984-85 du ministère de l'Éducation de l'Ontario (224 pour la liste 1).
- Puis, pour chaque région, nous avons multiplié ce nombre par le % relatif d'élèves dans cette région (224 x 23% = 52 agents).

- Ensuite, on a multiplié le dernier résultat par 20%, taille généralement acceptée pour un échantillon représentatif (52 x 20% = 10).

- Enfin le nombre obtenu a été multiplié par le % relatif d'élèves dans chaque conseil pour déterminer le nombre d'agents à prélever dans chaque conseil, ce qui donne le tableau suivant:

TABLEAU V Choix de l'échantillon des agents d'éducation (directeurs d'éducation et surintendants)

CONSEIL	PROPORTION (%) D'ÉLÈVES	NOMBRE D'AGENTS D'ÉDUCATION PRÉLEVÉS	NOMBRE D'AGENTS D'ÉDUCATION AU TOTAL
1	10	1*	1
2	10	1	3
3	16	2	4
4	5	0 **	2
5	27	3	6
6	9	1	5
7	23	2	4
TOTAL	100	10	25

* Ce nombre est obtenu en multipliant 10 par 10%.
** Noter que ce conseil ne fait pas partie de l'échantillon.

La dernière colonne de ce tableau indique le nombre d'agents au total dans chaque conseil. Il est nécessaire de s'assurer qu'il y a assez d'agents dans un conseil donné pour en tirer le nombre voulu. En effet, un même conseil peut se trouver sur deux listes s'il gère des écoles françaises et des programmes d'immersion. C'est effectivement le cas de six des sept conseils de ce tableau. S'il n'y a pas assez d'agents dans un conseil pour rendre compte de son importance relative, tous les agents d'éducation du conseil sont prélevés. Sinon, il est demandé au coordonnateur[a] de choisir le nombre d'agents désignés en considérant ceux qui, de près ou de loin, ont parmi leurs préoccupations l'enseignement en français ou l'enseignement immersif.

v) Les conseillers scolaires et les conseillers pédagogiques

L'échantillon comprenait la moitié des conseillers scolaires de chacun des 56 conseils scolaires choisis. Il en était de même pour les conseillers pédagogiques. La consigne aux coordonnateurs était de distribuer les questionnaires à la moitié des conseillers scolaires du conseil et à la moitié des conseillers pédagogiques en favorisant ceux qui, de près ou de loin, ont parmi leurs préoccupations la supervision de l'enseignement du français, de l'enseignement en français ou de l'enseignement immersif.

vi) Les écoles

Dans chacun des 36 conseils scolaires publics, on a prélevé 20% de l'ensemble des écoles élémentaires, secondaires ou mixtes où il y avait de l'enseignement en français ou de l'immersion. De même dans les 20 conseils scolaires séparés, on a prélevé 20% (1) des écoles françaises ou anglaises où il y avait de l'enseignement en français, et, (2) des écoles anglaises ou mixtes où il y avait de l'immersion. On a tenu compte du type et du nombre d'écoles de chaque conseil dans l'échantillonnage. Voici un exemple.

TABLEAU VI Méthode gouvernant le choix de l'échantillon des écoles

	ÉDUCATION FRANÇAISE			IMMERSION			TOTAL
	ÉLÉM.	SEC.	MIXTE	ÉLÉM.	SEC.	MIXTE	
Conseil public X							
nombre d'écoles:	1	0	1	17	1	1	21
échantillon:	0	0	1*	3	0	0	4

* Le choix de cette école mixte où il y a de l'éducation française plutôt qu'une des trois autres écoles est basé sur les données de l'ensemble des écoles de la région. En effet, il n'y a que trois écoles mixtes impliquées dans les 15 conseils publics de la région dont fait partie le conseil x alors qu'il y a 129 écoles élémentaires et 14 écoles secondaires.

(a) Le coordonnateur était celui ou celle qui acceptait de veiller à la bonne marche de l'expérimentation localement.

On a dû écarter 3 conseils publics et 2 conseils séparés à cause du trop petit nombre d'écoles.

C'est donc 121 écoles sur 575 soit 21% qui ont ainsi été prélevées dans 51 conseils scolaires. On comptera donc 121 principaux d'écoles parmi nos répondants.

vii) Les chefs de sections (dans les écoles secondaires seulement)

On a demandé aux coordonnateurs locaux (les principaux d'écoles) de chacune des 15 écoles secondaires sélectionnées de distribuer des questionnaires à la moitié des chefs de sections de leur école en favorisant ceux qui, de près ou de loin, ont parmi leurs t0aches la supervision de l'enseignement du français, de l'enseignementêenêfrançaisêouêde l'enseignement immersif.

viii) Les élèves (dans les écoles secondaires seulement)

Dans les 15 écoles secondaires dont on a parlé plus haut, nous avons aussi demandé que soit distribué le questionnaire à la moitié des élèves de 11e, 12e et 13e années.

ix) Les enseignants

On a demandé aux coordonnateurs locaux de chacune des 121 écoles sélectionnées de distribuer des questionnaires à la moitié des enseignants de leur école en favorisant ceux qui, de près ou de loin, ont parmi leurs tâches d'enseigner le français, d'enseigner en français ou d'enseigner en immersion.

x) Les parents

Pour les mêmes écoles on a aussi demandé aux coordonnateurs locaux de distribuer des questionnaires à la moitié des élèves de chacune des classes de leur école pour que le père, la mère ou le tuteur y réponde.

À l'appendice 1 on trouvera une description plus détaillée des caractéristiques de l'échantillon.

. Administration expérimentale

i) La préparation des envois

Après avoir déterminé l'échantillon, nous avons fait parvenir au directeur d'éducation de chacun des 56 conseils scolaires choisis, une demande de permission d'expérimenter dans son conseil: il devait, de plus, nous fournir le nom d'un coordonnateur de l'administration de l'expérience. À mesure qu'était reçue l'acceptation et qu'était nommé le coordonnateur, nous avons rejoint ce dernier par téléphone pour obtenir des statistiques précises d'effectifs des différentes clientèles visées dans son conseil - nombre de conseillers pédagogiques, d'enseignants, de classes, etc. (Ces données sont présentées à l'appendice 1.) La section portant sur le choix de l'échantillon dresse la liste complète de ces répondants.

Nous avons ensuite fait parvenir au coordonnateur un document (que l'on retrouvera en appendice) décrivant les consignes à suivre pour distribuer les questionnaires à toutes les catégories de répondants ainsi que des explications concernant l'administration des questionnaires eux-mêmes. L'expérimentation devait durer de 2 à 3 semaines mais des exemplaires nous ont été retournés jusqu'à plus de 2 mois après leur envoi!

ii) La réception des questionnaires

Des 56 conseils scolaires retenus, 42 ont accepté de participer à l'administration expérimentale, soit 75%. (On en trouvera la liste en appendice). Des 14 qui ont refusé, 9 proviennent de la région 1 - Centre, ce qui, on le verra plus loin, 1) diminue la représentativité des répondants du secteur de l'éducation française pour cette région et 2)diminue celle du nombre de répondants du secteur de l'immersion pour l'ensemble des régions comparativement à celui des répondants du secteur de l'éducation française. Notons de plus que des 6262 copies du questionnaire qui ont été envoyées, on en a reçues 3002 (48%) et rejetées 256 (incomplets), ce qui en laisse 2746 (44%) pour fins d'analyse. On trouvera à l'appendicel un tableau qui fait état de l'expérimentation provinciale au moment de l'analyse des données.

iii) La représentativité de l'échantillon

Après une vérification minutieuse des réponses, celles-ci ont été entrées dans l'ordinateur. Une première analyse a permis de produire le tableau VII qui suit pour vérifier la représentativité des régions selon diverses catégories de répondants. Comme on s'en souvient, c'est la proportion régionale du nombre d'élèves dans les écoles françaises et d'élèves en immersion qui a conduit au choix de l'échantillon. Dans le tableau VII, nous relevons pour chaque région le nombre de questionnaires reçus selon trois catégories de répondants: directeurs d'écoles, enseignants et parents; nous comparons ce nombre à celui de l'ensemble des régions pour établir des pourcentages. En comparant un pourcentage régional à celui des effectifs de cette région, nous avons une mesure du degré de représentativité de l'échantillon qui servira aux analyses des réponses.

La région 5 ne comportait pas de francophones et très peu d'anglophones en immersion (.5%). C'est pourquoi le nombre de répondants est à peu près nul pour cette région.

On notera d'abord la faible représentativité des francophones de la région 1. Nous aurions dû recevoir les questionnaires d'environ 12% des directeurs d'écoles, des enseignants et des parents alors qu'en fait, ce sont des proportions de 5, 4 et 5% respectivement que nous avons reçues.

Sauf pour les directeurs d'écoles françaises de la région 3, l'écart entre le % des effectifs et celui de l'échantillon ne dépasse jamais 9%.

On peut donc conclure que, sauf pour les deux remarques qui précèdent, l'échantillon représente bien la population visée en ce qui concerne ces trois catégories de répondants. On peut supposer dès lors qu'il en est de même pour les autres catégories de répondants pour lesquels nous n'avions pas de données disponibles sur les effectifs de la population.

On notera enfin que la proportion du nombre de questionnaires envoyés par rapport à celle des questionnaires reçus (dernière colonne) est beaucoup plus élevée chez les répondants du secteur de l'éducation française que de celui de l'immersion.

En d'autres mots, nous avons dû faire face à une très faible participation de la part des anglophones.

TABLEAU VII État de l'échantillonnage provincial

		RÉGIONS					
	1	2	3	4	5	6	TOTAL
EFFECTIF DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE :	10720	34611	16983	20689	434	5768	89205
%:	12%	39%	19%	23%	5%	6%	100%
ÉCHANTILLON Directeurs d'école REÇU :	2	14	14	10	0	4	44/54*
%:	5%	32%	32%	23%	0%	9%	81%
Enseignants REÇU :	11	96	56	85	0	18	266/426*
%:	4%	36%	21%	32%	0%	8%	62%
Parents REÇU :	33	387	166	263	0	41	890/1912*
%:	4%	43%	19%	30%	0%	55	47%
EFFECTIF DU SECTEUR DE L'IMMERSION :	24685	25629	3474	2721	639	1674	58822
%:	42%	44%	6%	5%	1%	3%	100%
ÉCHANTILLON Directeurs d'école REÇU :	8	10	2	2	0	2	24/67*
%:	33%	42%	8%	8%	0%	8%	36%
Enseignants REÇU :	90	73	10	12	0	9	194/804*
%:	46%	38%	5%	6%	0%	5%	24%
Parents REÇU :	244	294	44	27	0	44	653/3660*
%:	37%	45%	7%	4%	0%	7%	18%

* Ces chiffres indiquent le nombre de répondants qui ont reçu le questionnaire. Ils permettent de calculer le % de réponses reçues de cette catégorie de répondants. Par exemple, 44 directeurs d'écoles francophones ont retourné le questionnaire sur les 54 à qui nous l'avions envoyé, soit une proportion de 81%.

. Confection du questionnaire et analyse des données

En plus des opinions documentées des experts sur le sujet de l'impact du phénomène de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne, il nous a paru nécessaire d'effectuer au moyen d'un questionnaire, un sondage visant à relever et à identifier les perceptions et opinions de la population anglophone et francophone de la province relativement à un certain nombre d'aspects sous lesquels la question à l'étude se présente.

Pourquoi une exploration des perceptions entretenues par anglophones et francophones sur diverses situations reliées à l'immersion? Sans prétendre écrire un traité sur la psychologie de la perception, rappelons tout de même quelques principes qui s'en dégagent. Disons en premier lieu que le comportement humain caractéristique du vécu quotidien est fonction du champ perceptuel d'un individu (sans exclure, évidemment, les contrôles normaux de la société). Les perceptions qui composent le champ perceptuel exercent une fonction d'organisation des expériences. Aussi, la psychologie sociale a maintes fois démontré que pour l'homme de la rue, ce qui est perçu est ce qui existe.

Ceci dit, il devient évident que selon les perceptions qu'entretiendront anglophones et francophones vis-à-vis les points de contact entre l'immersion et l'éducation française en Ontario, il sera possible de prévoir certaines situations conflictuelles inter ou intra-groupes, comme aussi des situations d'appui mutuel. Ainsi, par exemple, si le phénomène de l'immersion est perçu par les francophones comme drainant les ressources financières disponibles, on pourra supposer chez eux une émergence de comportements négatifs et un retrait de leur appui au mouvement.

Il est très important de connaître les opinions des Franco-Ontariens et des anglophones sur le sujet puisqu'il s'agit, tout de même, d'un phénomène relativement nouveau qui est en train de transformer l'organisation scolaire et d'un phénomène qui se présente aux francophones dans une certaine ambiguïté.

i) La confection du questionnaire

La première tâche donc qui nous incombait était de construire un instrument de recherche, un questionnaire, qui permettrait de savoir si oui ou non et dans quelle mesure la population perçoit une relation quelconque, positive ou négative, entre deux formes d'éducation française: l'immersion et l'école de langue française.

C'est à partir de plusieurs sources que le contenu du questionnaire fut déterminé.

Les questions découlant du mandat constituèrent normalement la source principale du contenu du questionnaire. Ce contenu s'est également inspiré de sources telles que les données de la pré-enquête, une recension préliminaire des écrits et aussi certains questionnaires ayant déjà servi lors d'enquêtes analogues comme par exemple celle de Burns et Olson, (1981), de Nagy, (1983) et de celles menées par Mougeon et ses collègues de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'occasion de leurs nombreuses enquêtes sur l'éducation française en Ontario.

Le contenu, une fois déterminé, fut ensuite reformulé sous forme d'énoncés dont le libellé exprimait directement ou indirectement des opinions ou perceptions possiblement entretenues par le public auprès duquel la présente enquête devait s'effectuer. Une première rédaction aboutit en une centaine d'énoncés. À la suite de révisions nombreuses, ce nombre fut réduit à 47 dont 43 furent présentés selon le type de Likert. La 44e question prit la forme d'un choix multiple tandis que les trois dernières questions, de type ouvert, invitèrent les répondants à s'exprimer librement sur le sujet de l'étude.

Le modèle Likert adopté pour le questionnaire convenait bien à une recherche de ce genre puisqu'il permettait à la fois de nuancer le degré d'intensité des opnions tenues par les répondants et d'en déterminer l'orientation. Pour le cas présent, nous avons cru bon d'adopter le modèle de façon à présenter aux répondants quatre niveaux de choix allant du désaccord complet, au désaccord, à l'accord et à l'accord complet relativement aux diverses situations décrites dans chacun des énoncés. Contrairement à beaucoup d'usages que l'on fait du modèle Likert, nous avons éliminé un point milieu et cela pour les raisons suivantes: d'abord nous ne pensons pas qu'une option puisse se situer à un point mort, ni d'un côté, ni de l'autre. L'échelle que nous présentions à nos reépondants les forçait à réfléchir et à se prononcer. En deuxième lieu, en ayant ainsi une échelle qui présente deux niveaux de désaccord et deux d'accord, nous espérions capter le degré d'intensité de l'opinion en plus de sa direction. C'est un fait reconnu, d'ailleurs, que dans le cas d'échelles utilisées dans ce genre d'enquêtes qui offrent un point milieu, on note chez une majorité de répondants une tendance à choisir le point milieu. Notre instrument prévoyait tout de même un point identifié comme N/A (non applicable) que les répondants pouvaient choisir dans le cas où pour une raison ou une autre, ils ne pouvaient émettre d'opinion. Le manque de familiarité avec certaines situations présentées dans le questionnaire ou le manque d'information pouvait amener les répondants à choisir ce point de l'échelle. Donc, pour cette étude, nous recherchions une expression d'opinions ou de perceptions sous forme d'accord ou de désaccord. Nous voulions éviter un nivellement d'intensité que produirait un point neutre.

En lisant le questionnaire, on se rend compte assez facilement du caractère répétitif de certains énoncés. Ceci ne reflète pas une faiblesse dans la construction du questionnaire. Au contraire, c'était voulu dans l'espoir qeu le jeu de la répétition d'une même idée sous différentes formes puisse inviter les répondants à une plus grande cohérence dans leurs réponses.

Le choix d'un vocabulaire approprié et à la portée de tous les répondants constitue probablement une des grandes difficultés dans la confection d'une mesure d'opinions ou de perceptions. Les mêmes mots ne veulent pas dire la même chose pour tout le monde. Ceci est surtout vrai quand ces mots ou expressions font l'objet fréquent des manchettes de journaux ou d'autres média d'information. Chacun dans sa théorie du monde construite à partir de ses expériences personnelles et c'est cette théorie qui dote les mots de leur signification. Même si au cours du processus de rodage du questionnaire, nous avons pu éliminer la plupart des difficultés de vocabulaire, nous ne sommes pas sans savoir qu'en raison de son caractère relationnel le problème du lexique existe toujours.

Un autre problème associé à la construction d'un questionnaire d'opinions ou de perceptions est celui d'assurer une objectivité raisonnable aux énoncés tout en garantissant à chacun la possibilité d'aller chercher l'information pour laquelle il a été inclus dans le questionnaire. Cette objectivité dans la formulation des énoncés n'est pas toujours facile à obtenir. En confrontant le répondant à une série de situations qui prêtent à controverses, ou qui, defait, sont controversées sur la place publique, on risque de susciter chez lui des positions personnelles dont jusqu'alors le niveau de conscience était très peu élevé. Ce problème inhérent à ce genre de questionnaire, qu'il s'agisse de questionnaires d'opinions, de perceptions, d'attitudes ou de préférences, a été bien souligné par Schumann et Presser (1981: 179) en ces termes.

> No attitude question can be completely neutral since the mere act of inquiring about a subject may sharpen the definition of it as an issue.

En dépit de cette mise en garde, ces auteurs ne condamnent pas cette forme d'enquête comme instrument de recherche.

Dans la construction de notre questionnaire, nous n'étions pas sans nous rendre compte que justement en raison de la façon directe dont son formulés plusieurs énoncés, notre objectivité pourrait être mise en doute. Une partie des critiques adressées aux questionnaires du genre utilisé dans la présente étude provient probablement du fait qu'on ne s'accorde pas sur la nécessité et la pertinence de telle ou telle information ou encore que l'on croit la question incapable d'aller chercher cette information. À ce sujet cependant, nous renvoyons nos critiques aux recherches citées au début de cette section pour qu'ils se rendent compte que le chercheur n'a d'autre choix que de poser les questions qui sont susceptibles de lui apporter les informations jugées nécessaires.

Une dernière difficulté, de nature technique, que nous avons eue à résoudre lors de la construction du questionnaire était l'ordre dans lequel apparaîtraient les énoncés. Dans un test de rendement scolaire, cette difficulté est facilement résolue en plaçant, par exemple, les items par ordre de difficulté ou en les distribuant au hasard. Dans le cas de mesures d'opinions, ce n'est pas si simple. Il y a l'effet de «halo» qu'il faut éliminer ou neutraliser. Cet effet s'exerce quand la réaction au contenu d'une question est influencée par le contenu d'une ou plusieurs questions précédentes.

Une fois le questionnaire mis au point, fond et forme, il fut administré à titre d'essai à une trentaine de personnes familières avec les données du problème à l'étude. À la suite de leurs commentaires et critiques, une dernière version fut arrêtée. Il faut également décidé de n'avoir qu'un même questionnaire pour toutes les catégories de répondants malgré les quelques inconvénients que cela pouvait entraîner.

En terminant, on doit se rappeler qu'un questionnaire de sondage n'apporte jamais toute la vérité sur un sujet donné. Ses résultats ne prétendent pas établir des absolus. Ils ne sont que des indicateurs de tendances plus ou moins réelles et intenses qui sont ajoutés à des données tirées d'autres sources d'investigation. Jaffré (1985) nous rappelle avec beaucoup de sagesse ce qui suit:

«Les sondages d'opinions constituent une technologie d'observations des opinions dont on ne peut plus se passer. Il s'agit d'un outil technique qui a fait ses preuves.»

Il ajoute:

«Les opinions ne sont pas émises au hasard mais sont structurées, reliées entre elles et liées aux cadres sociaux qui les déterminent.»

Notons aussi que si d'ordinaire on accuse d'instabilité les sondages d'opinion publique sur des situations socio-politiques en ce sens qu'un événement imprévu peut changer radicalement du jour au lendemain cette même opinion publique, il n'en est pas de même d'un sondage effectué dans le domaine de l'éducation. Des événements en éducation qui tendent à bouleverser les attitudes et opinions des gens sont assez rares. L'évolution en éducation est lente. Ceci confère sans doute une crédibilité et une stabilité plus grandes aux résultats d'enquêtes du genre effectué dans le cas présent. C'est dire, par exemple, que quand on se trouvera en présence de situations où un groupe linguistique est significativement plus en désaccord que l'autre, on pourra avoir confiance que cette différence se maintiendra passablement longtemps.

ii) L'analyse des données

Une fois terminée la cueillette des données du questionnaire, celles-ci furent confiées à l'ordinateur selon une méthodologie appropriée à un instrument de mesure du type Likert. Les données de chaque item furent d'abord soumises à une analyse de variance dans le but de savoir dans quelle mesure les différences significatives constatées étaient produites par la variable langue maternelle des répondants. Cette analyse fut donc effectuée pour chacun des 43 items ou énoncés et un rapport F établi. Il en résulta que 25 énoncés (Le détail de ces calculs est en appendice.) accusaient des différences statistiquement significatives, c'est-à-dire, des différences qu'on ne pouvait attribuer à la chance. En d'autres mots, pour ces énoncés, c'est la langue maternelle qui est source de la variance observée. La force des rapports F que l'analyse de la variance a permis de mettre en lumière ne pouvait laisser de doute dans l'esprit quant aux différences de perceptions et d'opinions qui distinguaient les deux groupes linguistiques en cause. Ces analyses de variance furent effectuées non seulement au niveau de l'ensemble de l'échantillon mais aussi pour chacun des sept sous-groupes de répondants, c'est-à-dire, a) les directeurs d'éducation et les agents de supervision, b) les directeurs d'écoles, c) les chefs de département et les conseillers pédagogiques, d) les enseignants, e) les conseillers scolaires, f) les étudiants et g) les parents. De plus, elles furent appliquées aux données groupées par régions. (On trouvera en appendice une carte de l'Ontario divisée en 6 régions).

Comme il peut arriver qu'un rapport F significatif pour l'ensemble n'entraîne pas nécessairement des différences significatives au niveau des sous-groupes de cet ensemble, le test «t» de signification fut appliqué aux données qui définissaient les sous-groupes. Comme le note Dayhaw (1963), dès que le F est significatif, on peut considérer les distributions des «t» comme des applications de la fonction F à des situations particulières. Chaque distribution a son importance.

En deuxième lieu, nous avons eu recours aux tableaux de contingence et aux tests de signification X^2 afin de vérifier nos hypothèses d'indépendance des variables à l'étude: langue maternelle, régions habitées, niveau d'implication dans la chose scolaire par rapport aux prises de positions sur l'échelle de perceptions et d'opinions.

Une analyse factorielle fut également effectuée pour l'ensemble de l'échantillon afin d'identifier la source la plus importante de variance et pour identifier les groupes d'énoncés positivement et fortement correlés entre eux et l'importance accordée à chacun. Ainsi, par exemple, pour le groupe anglophone, le facteur qui expliquait la plus grande variance était constitué d'énoncés ayant trait à divers aspects de la pédagogie alors que pour les répondants francophones, le premier facteur était constitué d'énoncés ayant trait aux effets de l'immersion.

Comme on s'en rendra compte, l'analyse statistique des données du questionnaire de perceptions occupe une place importante parmi les sources utilisées dans la poursuite de notre enquête. Ce que nous recherchions c'était des positions majoritaires d'accord ou de désaccord avec les énoncés et des différences à divers niveaux de l'échantillon. Pour nous, ces positions exprimées en pourcentages traduisaient les tendances qui pouvaient confirmer ou infirmer nos hypothèses du début.

Évidemment, nous n'avons pas épuisé toutes les possibilités d'analyse statistiques des données recueillies au cours de l'étude. L'exploitation que nous en avons faite devait répondre de façon raisonnable au mandat de la recherche. Il faut noter, cependant, que toutes les données de l'enquête seront conservées dans les archives de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et seront à la disposition des chercheurs qui voudraient poursuivre certaines questions reliées à l'étude.

En appendice nous présentons l'essentiel des données, c'est-à-dire celles auxquelles nous référons le plus souvent au cours du rapport.

Quant aux réponses données aux questions ouvertes, les numéros 45, 46 et 47, nous en avons fait une analyse de contenu dont les grandes lignes sont présentées en appendice.

e) Conclusion

Quatre sources majeures de données - les recherches existantes, les données quantitatives existantes, les données de perceptions obtenues à l'aide d'un questionnaire et un ensemble d'entrevues structurées - sont identifiées pour aborder les questions suivantes concernant l'éducation française face à l'immersion:

. l'éducation française et l'immersion:
  - évolution et spécificité respectives
  - évolution respective
  - objectifs respectifs
  - méthodes d'enseignement et matériel pédagogique
  - formation à l'enseignement

les questions d'impact de l'immersion sur l'éducation française

- impact de l'immersion sur les fonds de recherche et sur l'éducation en langue française
- impact de l'immersion sur les inscriptions dans les écoles
- admission des immersés au sein d'écoles françaises
- impact des programmes d'immersion sur les occasions d'emploi
- impact de l'immersion sur les deux solitudes
- impact de l'immersion sur les perceptions

CHAPITRE II

ÉDUCATION FRANÇAISE ET IMMERSION: ÉVOLUTION ET SPÉCIFICITÉ RESPECTIVES

En examinant certaines composantes de l'éducation française et de l'immersion on doit se rendre à l'évidence que nous sommes devant deux réalités fondamentalement différentes. Au cours du présent chapitre il s'agit particulièrement de présenter une synthèse des caractéristiques majeures propres à chacun de ces deux phénomènes. C'est dans cette perspective que sont présentés au départ l'éducation française en Ontario - son évolution, ses objectifs - et deux indicateurs de la spécificité de cette éducation, nommément la pédagogie du français langue maternelle et la formation à l'enseignement. La seconde partie de ce chapitre présente le phénomène de l'immersion faisant ressortir ses débuts, identifiant ses objectifs, résumant schématiquement les types de programmes existants, et présentant une liste de questions majeures qui ont retenu l'attention des chercheurs depuis les quinze dernières années.

1. ÉDUCATION FRANÇAISE

a) Bref historique: l'évolution de l'éducation française en Ontario (1885-1985)

Un regard, même sommaire, sur l'évolution de l'éducation française en Ontario est nécessaire puisque c'est graduellement qu'ont émergés de la communauté elle-même les objectifs de cette éducation. Cet examen de l'histoire permet de saisir, dès le départ, les grandes tendances qui en ont progressivement marqué l'évolution: les liens étroits entre langue et religion, le caractère indissociable de la langue et de la culture, la lente et progressive insertion de l'éducation française (paliers élémentaire et secondaire) au sein des préoccupations des autorités provinciales et enfin la situation encore imprécise de l'éducation française au niveau post-secondaire.

Plusieurs sources permettent de retracer assez fidèlement cette évolution. En plus des documents officiels du gouvernement ontarien, quelques ouvrages valent d'être mentionnés dont ceux de Barber (1966), Benoit (1945), Choquette (1975), Groulx (1935), Paikin (1971), Symons (1971) sans oublier les nombreux documents conservés par des organismes comme l'ACFO (connu anciennement sous le nom de l'ACFEO) et les associations comme l'AEFO et l'AFCSO.

Il semble utile de découper cette longue évolution en quatre périodes assez précises où s'est manifestée l'une ou l'autre des grandes caractéristiques de l'éducation française énoncées plus haut. Ces périodes se présentent comme suit: de 1885 à 1912; de 1912 à 1960; de 1960 à 1980 et de 1980 à nos jours.

i) De 1885 à 1912

Durant cette première période, où on assiste à la mise en place des éléments qui conduisent à la promulgation du fameux Règlement XVII du mois d'août 1913, l'éducation pour les Franco-Ontariens se fait uniquement au palier élémentaire, et ce surtout au sein de conseils d'écoles séparées où les francophones fréquentent ce qui s'appelle à l'époque «The Ontario Bilingual or English-French schools». Il s'agit donc de situations bien précises où catholiques de langue anglaise et de langue française se côtoient autant au sein des écoles que des conseils scolaires. On assiste durant toute cette période à des relations forts tendues entre ces deux groupes linguistiques qui appartenaient par ailleurs à la même Église.

> «Until 1912 the Ontario bilingual or English-French schools, as they were more officially called, were schools in which French as well as English might be used according to the terms of these regulations» (Barber 1964: 64).

Il s'agit ici des règlements de 1885 du «Ontario Department of Education» où pour la première fois l'enseignement de l'anglais devenait obligatoire dans toutes les écoles publiques. Ce règlement ne faisait pas état des écoles séparées puisqu'en 1890 il n'y avait que peu de ces écoles où le français s'enseignait. Par contre, en 1912, on comptait 223 écoles séparées qui utilisaient le français et seulement 122 écoles publiques qui faisaient de même. On peut donc comprendre que vers la fin de cette période, des revendications se faisaient plus nombreuses pour que les écoles séparées soient elles aussi régies par le règlement de 1885.

Bref, c'est une période de croissance graduelle d'écoles séparées où on utilise le français. C'est aussi une période pendant laquelle les Irlandais catholiques revendiquent aussi énergiquement que les Orangistes l'abolition de l'usage du français dans les écoles publiques et séparées. On comprendra que dès 1906 un groupe de francophones pressentant la vague de ces revendications, désire créer un regroupement pour unir les forces «pour le triomphe de notre nationalité». C'est le langage que tenait Le Moniteur, petit journal de Hawkesbury qui vit le jour en 1906.

Un rapport du Dr. F. W. Merchant, Inspecteur en chef des écoles publiques et séparées, décrit en date du 9 janvier 1909, ce qu'il a vu dans ces écoles bilingues de l'est de l'Ontario.

> «the atmosphere of the schools is undoubtedly French. The language of the teacher in conversing with the pupils or in giving general directions is French. The children use French in their ordinary conversations in the school and on the playground, the language of instruction in Forms I and II is almost exclusively French. In all but a few schools French is also used in teaching the subjects of Form II. Where a fourth form exists, the subjects of the entrance examination are usually taught in English but in three schools, I found French used mainly in this grade». (1909: 2).

Une telle situation de faits amène éventuellement le gouvernement ontarien à promulguer le Règlement XVII de 1912. D'autre part, les francophones deviennent de plus en plus convaincus que la lutte pour la survie de leur langue et de leur culture ne peut se faire

que s'ils la prennent en main. Telle est la raison d'être du Congrès d'éducation tenu à Ottawa en 1916, lequel réunit quelques 1200 délégués et donne naissance à l'A.C.F.E.O.

ii) De 1912 à 1960

C'est en juin 1912 que le gouvernement adopte le Règlement 17 qui restreint l'usage du français dans les écoles dites bilingues.

> «les principaux éléments de ce règlement qui causèrent tant de déception chez les francophones étaient les suivants: l'usage du français comme langue d'enseignement et de communication ne devrait pas se prolonger au delà de la première et de la deuxième années de l'école élémentaire; au delà de ces deux premières années, l'utilisation du français, langue de communication, devrait cesser et l'enseignement de cette langue ne devrait jamais dépasser une heure par jour. L'enseignement de l'anglais devenait obligatoire dès la rentrée à l'école. Finalement, les anglophones prenaient la juridiction de toutes les écoles dites bilingues» (Bordeleau 1980:4).

Ce règlement qui ne sera abrogé qu'en 1927, démontre en quoi le conflit était linguistique, culturel et ethnique tout en indiquant que la grande majorité des Ontariens rejetait complètement la thèse de la dualité linguistique et culturelle.

Au début des années 20, le ministère de l'Éducation publie une révision de son programme officiel d'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Cette révision ne contient cependant aucune directive concernant l'enseignement bilingue ni aucun programme d'enseignement du français. Devant une telle omission, l'ACFEO prend donc sur elle-même de préparer le programme d'enseignement bilingue avec une attention toute particulière à l'enseignement du français, langue maternelle et de l'anglais langue seconde, de même qu'au programme d'histoire.

Le document élabore aussi un programme d'enseignement religieux pour les écoles bilingues séparées. Ce document établit comme prémisse de base que «la langue française est le seul et unique moyen d'initier les enfants Canadiens français à l'étude des matières enseignées au cours primaire et de jeter les bases de leur complet développement intellectuel, moral, religieux et patriotique» (ACFEO 1925: 1).

C'est ainsi que les Franco-Ontariens doivent continuer d'assurer eux-mêmes le leadership en matière d'éducation puisque les autorités officielles en éducation nient toujours à la minorité le droit à l'éducation en français.

Durant cette longue période, il est à noter que l'éducation au palier secondaire pour les francophones se dispense presque totalement au sein d'institutions privées fondées par des communautés religieuses. De 1900 à 1950, quinze écoles secondaires privées de langue française viennent s'ajouter aux cinq dont l'existence remonte à la période entre 1845 et 1900. De plus, de 1950 à 1966, trente-trois écoles secondaires privées françaises s'ajoutent, ce qui fait qu'en 1966, trente-deux écoles de ce type existent toujours. Selon le mémoire de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes, on compte, en 1966, 8,513 étudiants dans ces écoles et

dans les 9e et lê années des conseils séparés. Ce total ne représente que 20% de la population scolaire franco-ontarienne susceptible d'accéder au niveau secondaire.

Il est bien évident que dans ces écoles, on poursuivait des objectifs touchant l'épanouissement de la langue française, la culture, le développement intégral de la personne et la foi.

Alors que se développait ainsi l'enseignement en français au secondaire, l'enseignement en français au palier élémentaire demeure dans un état incertain même avec l'abrogation du Règlement XVII en 1927. Cette longue période de 1927 à 1950 nous permet de constater qu'à l'élémentaire le nombre d'écoles bilingues continue d'augmenter. Devant ce qui semble être une situation inchangeable, les Franco-Ontariens canalisent leurs énergies en créant deux nouvelles associations affiliées à l'ACFEO: l'Association des enseignants français de l'Ontario (AEFO) et l'Association des commissaires d'écoles bilingues de l'Ontario (ACEBO). Ces deux associations s'ajoutent aux associations franco-ontariennes existantes pour formuler les besoins spécifiques en matière d'éducation française en Ontario. Cette responsabilité s'assumait alors que les autorités gouvernementales en place n'accordaient que peu d'importance à la formulation de politiques et d'orientations pédagogiques propres aux francophones de l'Ontario.

Cette période marque aussi la création en 1945, de la Commission Hope qui dépose son rapport en 1950. Cette commission doit faire enquête sur l'état du système scolaire en Ontario. Il est d'intérêt de noter qu'on y consacre deux sections à l'enseignement du français. La Commission insiste sur un enseignement adéquat de l'anglais à l'élémentaire pour faciliter le passage du francophone au secondaire où, sauf pour le cours de français (depuis 1946), tout s'enseignait en anglais. À la lecture de ce Rapport, il est clair qu'on a voulu réduire la juridiction de l'école séparée, où se trouvaient tous les francophones, de la 1ère à la 6e années, faisant en sorte que dès la 7e année les élèves seraient tombés sous la juridiction de l'école secondaire, elle qui était effectivement anglaise. Même si cette recommandation n'a pas été retenue, elle suffit pour forcer les associations françaises en éducation à formuler clairement à nouveau leurs besoins et leurs aspirations: le droit à une éducation française, catholique et donnant lieu à une compétence adéquate en anglais.

> «Our only wish is that ou children learn their own language in addition to the language of the majority. For the English-speaking Canadians, the study of French is not only a cultural enrichment but also a means of fostering national unity. For the French-speaking Canadians, it is the exercice of a right which they will never forego» (Rapport de la Commission Hope 1950: 430).

Cette période, tout en permettant d'intensifier les acquis au niveau élémentaire, fait ressortir les grandes carences de l'éducation des francophones au niveau secondaire.

iii) De 1960 à 1980

Il importe ici de faire la distinction entre l'évolution de l'éducation française au palier élémentaire et au palier secondaire.

À l'élémentaire, presque toutes les écoles françaises sont catholiques et sauf pour de rares exceptions, on en retrouve dans toutes les localités de la province pour desservir la clientèle française. Avant l'avènement de la consolidation des petits conseils scolaires en grandes unités administratives, en 1967, les élèves catholiques de langue française fréquentent l'école française confessionnelle de leur localité et ces dernières continuent d'être supervisées par les inspecteurs du ministère de l'Éducation. Ajoutons que jusqu'en 1975, les effectifs scolaires francophones continuent d'augmenter.

Avec l'avènement des grandes unités administratives en 1967, le nombre de conseils d'écoles séparées où se trouvent la presque totalité des élèves de langue française passe par une phase de regroupement. Graduellement ces conseils prennent en main les responsabilités de supervision scolaire assumées jusqu'alors par les inspecteurs du ministère de l'Éducation. À la table de ces conseils se retrouvent toujours les conseillers scolaires de langue française et ceux de langue anglaise, ayant à leur charge les écoles élémentaires françaises et les écoles élémentaires anglaises. Cette situation prévaut encore ajourd'hui et fait ressortir le lien historique très étroit entre langue et confessionnalité.

Depuis 1975 les effectifs scolaires à l'élémentaire en Ontario connaissent une chute importante due largement au phénomène de la dénatalité. L'examen des données d'inscription permet de dire que la clientèle scolaire française à l'élémentaire laquelle se trouve presque complètement au sein de conseils d'écoles séparées, connaît sa décroissance la plus importante durant cette période de 19878 à 1984.

C'est au palier secondaire que s'est manifestée l'évolution la plus importante de l'éducation française en Ontario.

En 1960, l'éducation française au secondaire en Ontario n'est disponible que dans les classes de 9e et 10e années rattachées aux conseils d'écoles séparées.

> «Tout en prolongeant l'enseignement en français jusqu'en 10e année, ces classes connaissent des difficultés d'un autre ordre. La Commission d'enquête Laurendeau-Dunton relève plusieurs difficultés. On doute au départ, que les élèves y reçoivent un enseignement comparable à celui quise dispense à l'école secondaire publique. Cette inégalité se comprend lorsqu'on sait que ces écoles séparées sont financées par les conseils d'écoles séparées à un taux de financement inférieur à celui que reçoivent les écoles secondaires publiques. On note finalement que la plupart des enseignants oeuvrant en 9e et 10e années n'ont pas, en général, les mêmes qualifications que ceux de l'école secondaire publique» (Bordeleau 1980: 8).

À cette situation s'ajoute le faible taux de participation des élèves francophones à l'école secondaire publique où, en 1965, ne s'enseignent en français que le français, le latin, l'histoire et la géographie, mais toujours à la discrétion des conseils scolaires locaux. Ceux et celles qui désirent (et peuvent se le permettre) un enseignement en langue française, se retrouvent dans des écoles secondaires privées de langue française. On peut alors facilement noter la très grande discontinuité entre l'élémentaire et le secondaire quant à la disponibilité de l'enseignement en français. Cette

situation demeure jusqu'en 1969 où la création légale de l'école secondaire française a lieu.

La Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme résume bien la situation en Ontario français concernant ce passage de l'élémentaire français au secondaire.

> «Pour beaucoup de jeunes Franco-Ontariens, et leurs parents partagent ce sentiment, le passage au secondaire se fait dans l'inquiétude. Catholiques, ils peuvent craindre que l'école neutre ne sous-estime l'importance de la religion dans la vie quotidienne. Francophones, ils voient peut-être dans un enseignement dispensé presque exclusivement en anglais, une sorte de mépris à l'égard de leur langue maternelle. Parce qu'ils sont moins bien préparés que leurs condisciples anglophones, leur méfiance à l'égard de l'école secondaire est accentuée par un sentiment d'impéritie où même d'infériorité» (1969: 82).

À compter de 1969, l'école secondaire française voit officiellement le jour et s'implante graduellement en province, soit par la modification d'écoles privées en écoles publiques françaises, soit par la création pure et simple de nouvelles écoles. La création d'écoles secondaires françaises publiques fait ressortir un réel malaise chez la francophonie qui, majoritairement, rejette l'idée de dissocier la vocation linguistique et culturelle de l'école de savocation confessionnelle. Cette même communauté décide finalement d'opter pour un certain réalisme où les garanties linguistiques sont acquises, et où il est toujours possible de concevoir des aménagements spécifiques pour la dimension confessionnelle.

Au plan des effectifs scolaires du secondaire français, ils passent de 21,590 élèves en 1969 à 30,250 en 1978. De ce dernier nombre, 21,348 francophones se retrouvent dans 25 écoles secondaires françaises et 9,172 dans 35 écoles mixtes. Ces dernières continueront de faire l'objet de sérieuses réflexions qui donnent lieu à l'expression de graves inquiétudes sur l'engagement de ces écoles à l'endroit de la langue et de la culture françaises (Bordeleau 1980: 58-68).

L'avènement de l'école secondaire frnaçaise donne lieu à des effets spécifiques: l'accroissement graduel des taux de fréquentation jusqu'en 12e année, la production croissante de matériel didactique en français, la formation et le perfectionnement des enseignants en milieu universitaire francophone, un financement additionnel pour aborder les coûts importants qu'engendre l'éducation en français.

Ces effets conduisent à la mise au point d'une institution scolaire davantage capable de veiller à la promotion personnelle, sociale, linguistique et culturelle de la génération des adolescents franco-ontariens.

Ces écoles, comme les écoles élémentaires françaises catholiques, ne tombent toujours pas sous la gestion complète des contribuables francophones. Le caractère public de l'école secondaire française donne lieu à un débat de fond sur deux fronts: la nécessité de la gestion par les francophones de leurs écoles et la reconnaissance des droits religieux jusqu'en 13e année. Ces deux grandes questions font l'objet de la période suivante.

iv) De 1980 à nos jours

Continuant de connaître une diminution de ses effectifs scolaires, l'école française en Ontario connaît une certaine évolution *durant cette dernière période*.

À l'élémentaire, alors que la très grande majorité des élèves se retrouvent au sein d'écoles séparées, le phénomène de l'école française publique prend un peu plus d'ampleur. Dans les faits, une distinction s'établit dans l'esprit d'une minorité de parents francophones, entre les objectifs reliés à la langue et à la culture d'une part et ceux reliés à la foi d'autre part. Il est trop tôt pour prédire si l'avènement de quelques écoles françaises publiques à l'élémentaire donnera lieu à un accroissement de ce phénomène ou s'il demeurera plutôt marginal.

Durant cette période, la francophonie ontarienne ne cesse de réclamer la gestion complète de ses écoles de la maternelle à la 13e année donnant suite aux orientations formulées dans le Rapport Mayo de 1976. L'auteur y propose la création d'un conseil homogène de langue française pour la région d'Ottawa-Carleton, projet pouvant servir de modèle ailleurs dans la province. La présente étude n'a pas pour but de relever toute l'évolution de ce grand dossier qu'est le conseil homogène de langue française. Cette question est cependant d'intérêt ici parce que d'une part, elle marque un moment crucial dans l'évolution de l'éducation française en Ontario et que d'autre part, elle fait ressortir à nouveau en quoi les objectifs de l'école, en matière de langue et de culture, côtoient, dans une relation souvent complexe, les objectifs en matière de religion. Cette interaction très évidente aura marqué l'évolution de l'éducation française en Ontario.

Le gouvernement ontarien crée en janvier 1986 le Comité Roy dont le mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation en lui recommandant un plan pour la mise en oeuvre d'un conseil de langue française dans la région d'Ottawa-Carleton. Plus particulièrement, ce comité se penche entre autres sur les structures de ce conseil, sur l'identification des qualifications des conseillers scolaires et des contribuables, sur le mode de financement et sur les programmes scolaires à dispenser. Ce comité a déposé son rapport en décembre 1986 et le processus de mise en oeuvre est enclenché depuis le printemps de cette année.

Au même moment, deux nouvelles législations viennent marquer l'éducation française. La loi 75 prévoit entre autres choses la création de sections de langue française (ou anglaise selon le cas) au sein des conseils scolaires et ce afin de voir à la gestion de l'éducation française au sein de ces conseils. Ces sections seront donc régies par un conseil de langue française, dont l'élection a lieu, pour la première fois, en décembre 1986. La loi 30, de son côté, assure le parachèvement du financement des écoles catholiques jusqu'en 13e année et s'applique actuellement partout où il existe des classes du palier secondaire au sein d'un conseil d'écoles séparées.

Ces deux nouvelles législations, la mise en place prochaine du Conseil de langue française dans la région d'Ottawa-Carleton, et l'éventuelle étude portant sur l'implantation de conseils de langue française ailleurs en province, marqueront très profondément l'éducation des francophones tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire. Ces nouveaux éléments devraient permettre l'expression encore plus claire de la spécificité des buts et

objectifs de cette éducation française, tout en faisant ressortir les liens étroits et parfois très complexes entre langue, culture et religion. Ces liens complexes ont largement marqué l'évolution de l'éducation française en Ontario.

Ce bref survol historique porte jusqu'ici essentiellement sur l'école aux niveaux élémentaire et secondaire.

Au postsecondaire c'est-à-dire au niveau collégial (collèges communautaires) et universitaire, le phénomène de l'éducation française connaît une évolution assez particulière.

Alors que la spécificité linguistique, culturelle et confessionnelle des Franco-Ontariens est sur le point d'être reconnue dans des institutions scolaires homogènes publiques (dans le sens où elles seront pleinement subventionnées par la province), le niveau post-secondaire se caractérise bien autrement.

Le nombre de programmes totalement ou partiellement offerts en français dans les collèges communautaires situés dans les régions à forte densité francophone augmente graduellement, depuis le début des années 70. C'est surtout le cas des collèges Algonquin, Cambrian et Northern. Il importe de noter que cette augmentation est dûe à un nombre croissant de diplômés francophones qui complètent leurs études secondaires en français. Ces collèges se présentent comme institutions bilingues, concept de plus en plus difficile à définir pour quiconque cherche en quoi cette appellation est liée d'une quelconque façon à la réalité française. Comme les écoles secondaires mixtes, ces institutions offrent un certain nombre de programmes dans les deux langues. Cette dimension de leur mission est facile à saisir. Toutefois, leur mission en matière de culture est plus difficile à cerner et il serait extrêmement intéressant de voir si l'évolution de certains collèges communautaires ira dans le sens de l'école s le sens de l'école élémentaire et secondaire en matière de spécificité linguistique et culturelle pour les Franco-Ontariens.

L'évolution de l'enseignement pour les francophones au palier universitaire permet de dégager certains traits caractéristiques qu'il importe de relever ici.

Alors qu'en 1963 seulement 3 francophones sur 100 complétaient la 13e année, porte d'entrée aux études universitaires, le taux de participation des francophones à l'université se rapproche de plus en plus de celui de l'ensemble de la population générale.

Avant 1960, on peut dire que ceux qui accédaient aux études universitaires s'orientaient vers des collèges privés (i.e. le Collège Sacré-Coeur à Sudbury, le Collège de Hearst), vers la seule institution bilingue de l'Ontario, l'Université d'Ottawa, vers des universités anglaises de l'Ontario ou vers des universités françaises du Québec.

Les deux collèges privés font partie, depuis le milieu des années 60, de l'Université Laurentienne. Les francophones peuvent tenter de poursuivre leurs études soit dans une université bilingue de l'Ontario, (i.e. Ottawa, la Laurentienne, le Collège Glendon) soit dans une université anglaise de l'Ontario, soit finalement dans des institutions universitaires hors province.

L'évolution des institutions universitaires bilingues en Ontario a permis de faire ressortir davantage les possibilités de confusion dans la définition d'objectifs institutionnels touchant la langue et la culture. Il est possible que l'arrivée des diplômés de l'immersion à l'université dite bilingue ajoute à cette confusion, surtout si l'université se définit davantage par rapport à l'objectif du bilinguisme qu'à celui du biculturalisme.

Plusieurs études effectuées depuis 1975 sur le milieu universitaire et les francophones de l'Ontario font ressortir en quoi les études universitaires pour les francophones de l'Ontario ne demeurent encore que partiellement disponibles en français (Bordeleau et Desjardins 1975, Bordeleau et Gervais 1976, Churchill 1985, Carrier 1985).

b) Spécificité des objectifs de l'éducation française

Dans le cadre de la présente étude, il importe de préciser sommairement les objectifs qui s'appliquent à l'éducation française afin de voir en quoi ils se comparent à ceux poursuivis en immersion. Nous proposons de procéder ainsi:

. les objectifs généraux
. les objectifs aux paliers élémentaire et secondaire
. les objectifs au post-secondaire.

i) Les objectifs généraux

Comme relevé dans la section précédente, la formulation des objectifs propres à l'éducation française en Ontario s'est largement faite en dehors des structures formelles du ministère de l'Éducation. Il est vrai de dire que c'est surtout grâce aux francophones et à leurs associations que s'est graduellement formulée depuis 1910 une philosophie et une conception de l'éducation. Cette vision tout en s'exprimant dans un ensemble de buts propres aux francophones, s'inscrit dans le cadre des buts généraux formulés par le ministère de l'Éducation lesquels peuvent se résumer ainsi: «aider chaque élève à se développer pleinement selon ses capacités sur le plan physique, intellectuel, affectif, social, culturel et moral». Ce but général s'articule , selon le ministère, autour des buts spécifiques qu'il n'est pas nécessaire de reprendre ici.

Il est prudent d'affirmer que pour l'essentiel, la communauté francophone de l'Ontario s'est ralliée autour des objectifs suivants en matière d'éducation française: aider chaque élève à

. développer une connaissance et une compréhension du français, sa langue maternelle et un attachement à cette langue;
. développer une identité culturelle française et un attachement durable à cette identité propre. En effet l'école, pour cette minorité, est le lieu par excellence de la transmission de la culture: «les jeunes y étudient systématiquement leur langue maternelle, s'initient aux richesses de leur littérature et de leur folklore, s'éprennent des hauts faits de leur histoire...» (A.E.S.P.F.O. 1966: 37);
. développer une compréhension et une acceptation des grands principes et des grandes valeurs véhiculés par la foi catholique;
. développer une compréhension et une acceptation de l'anglais langue seconde afin d'être en Ontario, des citoyens bilingues à part entière;

- développer les compétences nécessaires à une insertion véritable et productive dans le milieu social contemporain.

Ces objectifs traduisent assez fidèlement l'essentiel des affirmations multiples venant d'associations françaises de l'Ontario du début du siècle à nos jours. Il est à noter que l'ordre de présentation de ces buts ne dénote pas un degré de priorité.

ii) Au palier élémentaire

Les objectifs de l'école élémentaire française s'inscrivent à l'intérieur des énoncés précédents. Il importe de rappeler cependant que des études assez récentes, celles de Churchill (1985), de Mougeon (1978), de Mougeon et Heller (1985), de Desjarlais (1983) sans compter les rapports de comités ou de commissions tels le Rapport St-Denis (1969), le Rapport Hall-Dennis (1968), la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1969), le Rapport Savard (1977), font ressortir le rôle privilégié de l'école élémentaire pour les francophones surtout dans un contexte où le milieu social se «multiculturalise», où les moyens de communication sont à l'échelle de la planète et où le milieu familial donne lieu souvent à un appauvrissement de la langue et de la culture françaises. Dans un contexte où les influences linguistiques et culturelles sont multiples, les objectifs de l'école élémentaire française, selon les tendances se dégageant des écrits ci-haut mentionnés, peuvent se résumer ainsi:

- aider l'élève francophone à améliorer la connaissance de sa langue maternelle et refranciser au besoin l'élève de parent(s) francophone(s);
- aider l'élève francophone à développer une identité culturelle propre dans un milieu scolaire francophone, tout en l'aidant à prendre conscience des influences nombreuses qu'exerce le milieu social sur son identité culturelle.

Ces deux objectifs doivent être atteints dans le cadre d'une école élémentaire orientée par une pédagogie de la langue vue dans une perspective de communication et s'insérant dans une pédagogie générale d'intégration. Bref, en plaçant l'enfant dans un milieu scolaire dynamique, l'élève tend à mieux saisir le dynamisme de sa langue, de sa culture et des autres savoirs que lui offre l'école.

- dans le contexte de l'école élémentaire séparée, aider l'élève à apprécier et à développer sa foi catholique et les valeurs qui s'y rattachent;
- aider l'élève à développer une connaissance et une compréhension de l'anglais langue seconde;
- aider l'élève à utiliser au maximum son potentiel afin de développer les compétences nécessaires à la poursuite des études au secondaire.

L'école élémentaire française aide donc à établir les bases de l'identité personnelle, culturelle et religieuse (c'est le cas au sein de l'école séparée) de l'élève de langue française en lui offrant un régime scolaire capable de le développer aussi complètement que possible.

iii) Au palier secondaire

La spécificité des objectifs de l'école secondaire française s'est exprimée, comme le survol historique le fait ressortir, à des moments assez précis: au moment de la revendication et de l'obtention de l'école secondaire française (1968-69) et à chaque fois que s'établissait une école secondaire française dans une municipalité précise (1970-1980).

Depuis le début des années 70, plusieurs études portent sur l'un ou l'autre aspect de l'éducation française au niveau secondaire. Parmi ces études, mentionnons celles de Bordeleau et Desjardins (1976), Bordeleau et Gervais (1976), Bordeleau et al. (1980), Churchill (1985), Poirier (1986), Soucie (1980), Heller et Swain (1984). Il faut aussi noter les rapports de différents comités ou commissions, dont les rapports Bériault (1968), Symons (1972), et plus récemment le Rapport de l'enquête sur l'éducation au palier secondaire (Green 1981). C'est de l'ensemble des données de ces études, reflétant largement l'essentiel des aspirations de la francophonie ontarienne en matière d'éducation française, au secondaire, qu'il nous est possible de dégager les objectifs propres à cette éducation pour les francophones.

Avant de dégager les objectifs des écrits cités ci-haut, il importe toutefois de reprendre succinctement les conclusions du Rapport Bériault (1969). Ce comité avait été mis sur pied afin de préparer la législation en vue d'établir les écoles secondaires de langue française. Le rapport débute par un survol historique de la situation puis il enchaîne avec des données sur la situation actuelle et l'état du problème. Il cite les lois préparées et adoptées qui reconnaissent légalement le statut officiel des écoles élémentaires et secondaires de langue française (Projets de loi 166, 172, 140 et 141), c'est à dire toute la législation touchant ces écoles. Le rapport traite ensuite des programmes pour les écoles françaises. On y reconnaît un double but pour l'enseignement en français soit, d'une part, assurer une bonne connaissance de la langue et de la culture françaises et d'autre part viser «au maintien des valeurs culturelles qui vont de pair avec la langue»(p. 45). Il importe aussi d'assurer une bonne connaissance de l'anglais afin de faciliter la participation à la vie socio-économique de cette province tout en facilitant la compréhension et l'appréciation «de leurs voisins anglophones» (Bériault 1969: 49). Pour ce qui est de l'enseignement religieux, le rapport ne propose aucun changement législatif. Il sonne le coup d'envoi pour la faculté d'Education (formation des maîtres) à l'Université d'Ottawa et «espère» voir le nombre de fonctionnaires francophones au ministère de l'éducation augmenter. Dans ses conclusions, le rapport recommande que des écoles élémentaires spéciales soient mises sur pied pour les élèves anglophones dont les parents souhaitent qu'ils acquièrent la maîtrise des deux langues officielles. Les objectifs, selon l'ensemble des écrits cités ci-haut, se résument ainsi:

. en matière de langue maternelle

développer une connaissance dynamique de sa langue maternelle dans le contexte d'une école qui respecte les divers niveaux de difficulté que peuvent rencontrer les élèves. Cet apprentissage de la langue maternelle comme outil de communication et véhicule de sa culture fait l'objet plus récemment encore d'une réflexion pédagogique sérieuse, nourrie par des inquiétudes formulées par certaines recherches, dont celle de Cazabon (1980?) et Churchill (1985). Cette réflexion se traduit dans les

dernières ébauches du programme-cadre de français aux cycles intermédiaire et supérieur, où les objectifs en matière de langue s'expriment dans le cadre d'une conception communicative de la langue et où la maîtrise des aspects normatifs de la langue est au service de l'expression et de la communication.

. en matière de culture française en Ontario

développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à la culture française en Ontario en tant que différente d'une part de la culture de la majorité et d'autre part des multiples cultures qui sont véhiculées par les citoyens ayant immigré en Ontario. Il s'agit ici d'aider l'élève à intégrer sa culture d'origine au sein d'une personnalité qui se définit de plus en plus avec l'avènement de l'adolescence. Les sources nombreuses décrivant l'école secondaire française en Ontario s'entendent pour dire qu'il s'agit ici d'un objectif des plus fondamental: voir Bordeleau (1980), Soucie (1980), Churchill (1985). C'est dans ce sens que l'école mixte est si sévèrement dénoncée et que l'école homogène de langue française est prioritaire.

. en matière de bilinguisme

assurer chez l'élève une compétence en anglais langue seconde qui lui permettra, non seulement de poursuivre sa formation au postsecondaire mais d'être en Ontario un membre actif et compétent: Bériault (1968).

. en matière de compétences académiques

assurer par des études secondaires complètes et appropriées à son potentiel, l'acquisition de compétences académiques permettant l'accès à des études postsecondaires ou, pour un certain nombre, à une insertion dans le monde du travail. Depuis l'avènement de l'école secondaire française, le taux de fréquentation au secondaire (jusqu'en 12e année inclusivement) par les francophones a graduellement augmenté pour se comparer maintenant au taux de fréquentation chez les anglophones. D'autre part, des sources nombreuses relèvent que depuis 1975, le taux de fréquentation en 13e année ou au CPO demeure réellement plus faible pour les francophones que pour les anglophones. Les données de Churchill (1985) sont à notre avis les plus récentes qui permettent d'identifier à nouveau ce décalage.

. en matière d'éducation confessionnelle

Le survol historique permet de faire ressortir les liens étroits et parfois même imperceptibles entre langue, culture et foi. De plus, il est possible de dire qu'en acceptant l'école secondaire française en 1968, la majorité des Franco-Ontariens espérait que les garanties touchant la confessionnalité viendraient par la suite. Il reste donc qu'aujourd'hui une proportion significative de francophones de l'Ontario s'entend pour dire qu'au secondaire on doit veiller à développer chez l'élève une compréhension et un approfondissement des données touchant la confessionnalité. Cet objectif se situe dans le contexte de la loi 30 qui étend les subventions gouvernementales jusqu'à la fin du palier secondaire.

iv) Au post-secondaire

Lorsqu'il s'agit de repérer les sources qui permettent de faire ressortir ce qui se dégage comme objectifs spécifiques au post-secondaire français, on se rend vite compte qu'elles sont peu nombreuses.

Rares sont les études qui explorent directement les caractéristiques institutionnelles à assurer au post-secondaire pour tenir compte des besoins propres à la communauté francophone de l'Ontario. Les études portant sur le post-secondaire et les francophones ont pratiquement toutes porté sur l'un ou l'autre aspect de la clientèle étudiante. On songe aux études de Bordeleau et Desjardins (1976), Bordeleau et Gervais (1976), Desjardins et Fu (1978), Poirier et al (1986). Ces recherches affirment, entre autres choses, que le taux de participation des diplômés des écoles secondaires françaises aux études collégiales (dans les collèges communautaires) est aussi élevé que celui des diplômés des écoles secondaires de langue anglaise. Cependant le taux de participation aux études universitaires demeure, chez les francophones, plus faible que chez les anglophones. Ces études font état aussi des choix éducationnels et vocationnels des étudiants, tout en relevant les programmes disponibles en français et en anglais.

S'appuyant sur certaines données contenues dans les recherches citées plus haut, le *Rapport du Groupe de travail sur les services universitaires en français* (1985) établit un lien entre le taux de participation aux études post-secondaires et la disponibilité de programmes en français.

> «La première (constatation) est que le niveau général de scolarisation des francophones de l'Ontario est encore inférieur à celui des autres résidents de la province. Cette situation risque par ailleurs de durer encore longtemps étant donné le comportement des jeunes Franco-Ontarien(ne)s au niveau du secondaire entre celui-ci et l'université, et à l'université. Ce comportement sera par ailleurs d'autant plus difficile à modifier que les services universitaires disponibles en français sont déficients, surtout dans certaines régions et dans toutes les régions - pour ce qui est de certains champs d'études (1985: 9-10).»

L'étude de Churchill (1985), dont le deuxième volet porte uniquement sur le post-secondaire et les francophones de l'Ontario, reconnaît que le temps est venu de former une Commission royale d'enquête sur l'éducation postsecondaire en langue française.

Bref, fort de ces études, de l'examen de la charte de certaines institutions post-secondaires, - i.e. l'Université d'Ottawa où il est dit qu'on doit y «préserver la culture française en Ontario» - de l'accroissement graduel du nombre de programmes en français au niveau collégial et universitaire, il est possible de dégager certains objectifs qui doivent caractériser le postsecondaire au service de la francophonie ontarienne:

- assurer l'accessibilité pour les diplômés du secondaire français à une gamme aussi large que possible de programmes académiques et professionnels, disponibles en français autant dans les collèges communautaires qu'au sein des universités bilingues de l'Ontario;

- assurer une formation compétente des jeunes Franco-Ontariens afin qu'ils occupent après cette formation leur juste place au sein du monde de l'emploi, qu'il s'agisse de métiers ou de professions;
- aider à parfaire leur identité culturelle dans un milieu culturel francophone;
- augmenter les niveaux d'aspirations académiques et encourager le choix d'études et de professions qui demeurent encore peu connus des jeunes Franco-Ontariens, i.e. les nouvelles technologies, le monde des sciences et du génie, et les études de 2e et 3e cycles.

Du côté des institutions collégiales et universitaires dites bilingues, on insiste sur l'importance d'accroître progressivement les services en français. Dans ce sens, on insiste sur l'objectif du bilinguisme, où l'institution dispense en français et en anglais (pas toujours dans les mêmes proportions) ses cours, ses programmes et un certain nombre de services d'appui aux étudiants.

L'objectif touchant à la préservation et à la promotion de la culture française en Ontario donne lieu à une réflexion de plus en plus profonde. Il importe ainsi de préciser le rôle ou les fonctions accordées à la langue. Si les institutions postsecondaires ne parlent de langue que dans sa fonction instrumentale, ces mêmes institutions évolueront de façon à mettre sur un même pied des diplômés de l'école française et ceux de l'immersion. Si, cependant, elles accordent une égale importance à la langue et à la culture, elles doivent par le biais des programmes et des services en français, contribuer au développement et à l'épanouissement de la culture française en Ontario. C'est à ce niveau qu'elles atteignent leur spécificité propre et dans ce sens, les diplômés de l'immersion qui s'y inscriront y viendront non seulement pour parfaire leur compétence en langue française, mais aussi pour comprendre et apprécier la culture française qui est sous-jacente à la langue.

Bref, cette tentative d'identifier les objectifs spécifiques de l'éducation française en Ontario, - objectifs parfois difficiles à identifier - fait ressortir l'importance de voir la langue et la culture françaises comme deux réalités indissociables. Si on les dissocie, on vide la langue de son véritable contenu privant ainsi les institutions scolaires de leur identité. En associant, par contre, langue et culture françaises, on donne à l'institution scolaire pour francophones de l'Ontario une double responsabilité: préserver et développer la langue française et promouvoir l'identité culturelle franco-ontarienne.

L'évolution de l'éducation française en Ontario et la formulation graduellement plus spécifique des objectifs des institutions scolaires responsables de cette éducation, permettent de conclure que l'éducation française est une réalité distincte nécessitant ses outils et ses interventions propres.

v) Deux indicateurs de la spécificité de l'éducation française

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de vérifier entre autres «hypothèses», les degrés de différences et de similitudes entre l'éducation française et l'immersion quant à la pédagogie et au matériel didactique

utilisé, et quant à la formation à l'enseignement. Dans le cas de la pédagogie et du matériel didactique, nous les aborderons un à la suite de l'autre.

Il est rapidement devenu évident que ces deux éléments pouvaient à eux seuls faire l'objet d'une recherche en soi. Le temps, l'espace et l'importance des autres hypothèses nous obligent à examiner ces deux réalités avec concision et sans prétendre compléter une analyse exhaustive. Les données qui sont utilisées pour présenter la spécificité des deux réalités en cause sont tirées d'une recension des écrits ainsi que d'opinions d'intervenants impliqués tant au niveau de la formation à l'enseignement qu'au niveau de l'enseignement en milieu scolaire.

c) Pédagogie du français langue maternelle

Il s'agit ici d'identifier sommairement les caractéristiques de l'enseignement du français langue maternelle auprès de la clientèle scolaire franco-ontarienne. Les données disponibles portent presque essentiellement sur les paliers élémentaire et secondaire. De façon plus précise nous abordons les aspects suivants: 1) l'enseignement du français, d'hier à aujourd'hui; 2) caractéristiques langagières de la clientèle scolaire; 3) orientations récentes et 4) quelques comparaisons avec l'enseignement en milieu immersif.

i) Enseignement du français

On ne prétend pas effectuer une recherche touchant la pédagogie du français langue maternelle en Ontario. Durant la présente étude, il nous est apparu qu'une recherche d'envergure portant sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle en Ontario s'impose de toute urgence. Il s'agit plutôt de dresser une toile de fond pour mieux comprendre les orientations actuelles en pédagogie du français.

Dans Programme détaillé de cours d'études des écoles séparées (C.A.Latour) 1930, l'auteur décrit sommairement les programmes à l'étude et précise davantage les composantes du programme de français. Il est intéressant de noter que sur papier du moins, on établit déjà une distinction entre littérature et composition. D'ailleurs le Programme d'études - classes de langue française - circulaire 46 (1961), décrit de façon encore plus détaillée les composantes de l'enseignement du français de la maternelle à la 13e année. Au départ on affirme que la langue maternelle est la base de toute connaissance, qu'il faut d'abord apprendre à la parler, puis à la lire et à l'écrire. Plus loin, on présente le détail de ces programmes en identifiant l'orthographe, la grammaire, l'analyse, la dictée, la lecture, la composition et les exercices de langage. À ces deux sources s'ajoutent de nombreux témoignages qui confirment que l'enseignement du français langue maternelle a été caractérisé par l'aspect normatif de la langue laissant par conséquent peu de place à l'approche dite communicative (Cazabon et Frénette 1982 et Churchill 1985). Il est évident qu'une insistance sur le français «correct» impose à l'enseignant d'améliorer la qualité de la langue. Une insistance excessive risque toutefois d'entraver l'expression. «S'il est un extrême qu'il faut à tout prix éviter, à savoir la tendance à tout fustiger, en matière de langue, il est un autre extrême qui consiste à tout accepter, parce qu'«au fond» ils ne savent pas mieux. La dernière tendance peut cacher des attitudes tout aussi méprisantes que la première.» (Churchill 1985: 201-202).

ii) Caractéristiques langagières de la clientèle française

Les données recueillies au sein de plusieurs études faites indépendamment les unes des autres, - celles faites au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne - Mougeon et canale)1982, 1986), Mougeon et Béniak (1984), Mougeon et Canale (1979), celles de Desjarlais (1980, 1982), Cazabon et Frénette (1980), Soucie (1980) font ressortir à quel point la maîtrise de la langue maternelle varie selon la clientèle en Ontario français. À ces recherches il faut ajouter de nombreux rapports qui vont dans le même sens et qui identifient au moins deux clientèles scolaires, au plan de la langue, dans les écoles françaises de l'Ontario; celle pour qui le français est une langue première et qui tend à conserver cette langue comme langue première et celle pour qui le français est une langue seconde parlée presque exclusivement en situation scolaire. Les caractéristiques et les besoins de ces deux groupes ne sont pas les mêmes et la cohabitation de ces deux groupes donne lieu à des effets insatisfaisants pour l'un comme pour l'autre.

Ces quelques indications de l'hétérogénéité de la clientèle française établie au moins depuis 1975, a graduellement donné lieu à une réflexion sérieuse sur les nouvelles orientations à donner à l'enseignement du français langue maternelle (Gagné, 1983).

iii) Orientations récentes dans l'enseignement du français langue maternelle

En décrivant une situation qui évolue, il est toujours tentant d'identifier l'un ou l'autre facteur (recherches, personnalités, événements) qui explique ou oriente cette évolution. Dans le cas de l'enseignement du français, il est plus juste de dire qu'un ensemble de facteurs a donné lieu à une remise en question de sa pédagogie. Or, la complexité de cette réflexion s'exprime bien par le temps dévolu présentement par le ministère de l'Éducation de l'Ontario à la préparation et à la mise en oeuvre du programme-cadre de français pour les cycles intermédiaire et supérieur. Ce programme-cadre insiste sur l'importance de tenir compte des différences de langue chez la clientèle scolaire et offre une pédagogie du français où l'importance accordée à la norme doit s'inscrire dans la dimension expressive et communicative de la langue. Cette dimension atteint la personne même de l'apprenant dans son développement constant et dans sa tentative d'atteindre un concept et une estime de soi capables de lui permettre une insertion créatrice dans la société.

iv) Enseignement immersif

Parce qu'une proportion importante de la clientèle des écoles françaises se trouve au début de sa scolarisation dans une situation de «refrancisation» (Desjarlais 1980), il se peut que la pédagogie de l'immersion soit perçue comme réponse possible à cet objectif de refrancisation.

> «The French Immersion approach may have implications for the education of those French minorities in English-speaking parts of Canada where the mother tongue heritage has been weakened by prolonged contact with the anglophone majority language and culture. I am thinking, for example, of certain Franco-Ontarian and Franco-Manitoban districts» (Stern 19 : 448).

Ce même auteur affirme qu'au début de l'apprentissage en enseignement immersif une plus grande importance est accordée à la compréhension (l'écoute et la lecture) qu'à la production (l'expression orale et écrite); on continue d'assister à «an uneasy debate about early emphasis on formal grammatical features versus early emphasis on fluency and communication with little attention to correctness» (Stern, 1986:44).

Il ne s'agit pas ici de comparer deux approches à l'enseignement du français. On veut surtout insister sur le fait que la majorité des répondants à un item de notre questionnaire mesurant les perceptions chez les enseignants et les parents disent que les méthodes d'enseignement des programmes d'immersion sont supérieures à celles des écoles franco-ontariennes. Il nous semble plutôt défendable de dire qu'en poursuivant l'objectif de refrancisation de certains élèves francophones, on pourrait être tenté d'aller chercher du côté de la pédagogie utilisée en situation d'immersion. Nous reviendrons sur cette question au troisième chapitre, où nous présentons les perceptions des francophones et des anglophones à l'endroit de l'immersion.

d) Matériel didactique utilisé en français langue maternelle

La pédagogie du français comprend entre autres, l'ensemble des ressources didactiques utilisées. Encore faut-il insister sur le but visé: décrire sommairement et de façon juste les principales caractéristiques du matériel didactique utilisé en français. Ce matériel est étroitement lié aux programmes-cadres produits par le ministère de l'Éducation. Sauf exceptions touchant le français et quelques programmes-cadres très récents, les programmes-cadres pour les écoles françaises sont à toute fin pratique des traductions (contenant de légères adaptations) des programmes-cadres disponibles en langue anglaise. Il est alors difficile de voir en quoi ces traductions peuvent donner lieu à la production de matériel didactique spécifiquement conçu pour les écoles françaises. Ajoutons que les manuels scolaires autorisés doivent figurer dans la Circulaire 14 publiée annuellement. Tous les manuels scolaires choisis doivent l'être à même cette liste sauf pour les cours de 13e année (CPO), le cours de littérature anglaise et française, ainsi que pour le matériel utilisé auprès de l'enfance en difficulté.

Il n'est pas simple de caractériser sommairement les ressources didactiques utilisées pour l'enseignement du français langue maternelle. Il est clair que la liste des manuels de français de la Circulaire 14 de même que celle du matériel produit par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.) pour l'enseignement du français langue maternelle que nous avons parcourues (quelque 375 titres), contiennent du matériel préparé pour les classes des modules de langue française de l'Ontario - niveau élémentaire et secondaire, et non pour la clientèle des classes d'immersion. Il est évident cependant que certaines productions du Centre, tout comme certains manuels scolaires pour classes françaises, sont utilisés dans des classes d'immersion, qu'il s'agisse de livres de lecture ou de ressources portant sur tel ou tel aspect de la langue. Lors de l'évaluation des programmes d'immersion au Conseil des écoles séparées d'Ottawa, Edwards et Casserly (1976) affirmaient que ... «this Ottawa primary French immersion program also made use of many French books and materials but most appeared to have been published in Ontario», p.). Nous nous permettons d'indiquer toutefois qu'à l'occasion de notre relevé du matériel produit par le

C.F.O.R.P. un item en particulier a retenu l'attention; il s'agit d'un ensemble de tests de compréhension en lecture pour classe d'immersion précoce.

Si l'utilisation de matériel destiné aux classes de français continue de s'accroître au sein des classes d'immersion, on peut soupçonner que les concepteurs de ressources didactiques pourraient être tentés de faire en sorte que leur matériel soit utilisable auprès des deux clientèles. Ce danger est d'autant plus réel que le marché du livre et de la ressource pour l'enseignement du français est quand même restreint. Il importe de bien garder à l'esprit cette réalité surtout dans un contexte où les inscriptions en classe d'immersion continuent d'augmenter alors qu'on connaît une situation stable sinon de diminution au sein des écoles françaises.

Les orientations pédagogiques récentes touchant l'enseignement du français langue maternelle sont suffisamment nouvelles pour donner lieu à la création de matériel didactique approprié à cette pédagogie intégrative. La spécificité de cette pédagogie et les différences importantes dans les compétences langagières des élèves francophones sont, croyons-nous, des raisons suffisantes pour donner lieu à un matériel pédagogique propre à la francophonie de l'Ontario.

Ajoutons ici qu'en réponse à un énoncé de notre questionnaire d'enquête au sujet du matériel didactique, la majorité des enseignants et des parents ne sont pas d'accord pour dire que le matériel utilisé en immersion est supérieur à celui qui est utilisé dans les écoles francophones de l'Ontario.

Bref la spécificité de la pédagogie du français langue maternelle et du matériel didactique utilisé semble bel et bien réelle.

e) Tendances dans la formation à l'enseignement pour les écoles de langue française

Il s'agit ici, à l'aide des données bibliographiques recueillies de faire ressortir la spécificité de la formation à l'enseignement (et du perfectionnement) pour les écoles françaises. À quelques occasions nous aurons à faire référence à l'autre «voie», celle de l'immersion.

La formation à l'enseignement et le perfectionnement qui donnent lieu à une certification du ministère de l'Éducation de l'Ontario sont dispensés dans les facultés d'éducation de cette province. Chaque programme de formation initiale et de perfectionnement doit respecter un ensemble d'objectifs formulés, pour la formation initiale, à l'intérieur du Règlement 269, et pour les programmes de perfectionnement, à l'intérieur d'un document du ministère des Collèges et Universités.

Il importe aussi d'ajouter que toute la question de la formation à l'enseignement et du perfectionnement fait présentement l'objet d'une enquête provinciale. Le comité provincial d'étude sur la formation à l'enseignement, créé en 1985, a présenté, en février 1987, aux intervenants majeurs, un document de travail dont l'objet est de susciter un ensemble de réactions aux propositions qui y sont contenues.

Présentement, à la formation initiale, le Règlement 269 prévoit la préparation de futurs enseignants pour les écoles où l'anglais est la langue d'enseignement et pour celles où le français est la langue d'enseignement. Dans ce dernier cas, il s'agit du français langue maternelle et on y identifie même les deux institutions (Sudbury et Ottawa) qui peuvent dispenser ce programme. Le seul endroit où il est fait mention du français langue seconde dans la formation initiale est au sein de l'option Français langue seconde (French), aux cycles intermédiaire et supérieur. Il s'agit spécifiquement de l'apprentissage et de l'enseignement du français langue seconde comme matière au programme à ces deux cycles. Il n'est donc pas question dans la documentation officielle d'une formation initiale à l'enseignement en situation d'immersion.

Ces exigences au Règlement 269 sont suffisamment larges pour permettre aux institutions de formation en langue française de donner à leur programme une identité linguistique et culturelle propre.

À l'examen des deux programmes de formation initiale offerts pour les écoles françaises de l'Ontario, il est clair qu'on n'y trouve pas de composantes de formation touchant l'enseignement immersif. Il faut cependant reconnaître qu'un pourcentage significatif de diplômés de ces deux programmes de formation pour les écoles françaises se trouve un emploi en immersion ou au sein de classes de français langue seconde. Ceci étant dit, il ne reste pas moins que les éléments du programme de formation initiale sont orientés vers l'apprentissage et l'enseignement dans les écoles françaises.

La même constatation vaut pour les programmes de perfectionnement où les distinctions demeurent très nettes entre les programmes orientés vers l'enseignement au sein des écoles françaises (i.e. Éducation au cycle primaire, Éducation au cycle moyen, Éducation au cycle intermédiaire, Spécialiste en études supérieures, Français, etc.) et les programmes orientés vers l'enseignement au sein d'écoles anglaises ou en imemrsion (i.e. Français, langue seconde, I, II, III).

Il nous faut tout de même relever que dans des contextes où les effectifs d'enseignants et d'élèves des classes françaises sont beaucoup plus faibes - pensons aux provinces de l'Ouest canadien - il existe un lien beaucoup plus étroit entre formation et perfectionnement des enseignants pour l'immersion et pour le français langue maternelle. À l'examen de la documentation décrivant l'Association canadienne des professeurs de formation des maîtres, fondée récemment dans l'Ouest canadien, on constate qu'il s'agit d'un regroupement de formateurs engagés autant en français langue seconde qu'en français langue maternelle. Quelques professeurs de formation à l'enseignement du français langue maternelle affirment qu'un tel regroupement risque de réduire la spécificité de leur formation et par ricochet de se traduire par un enseignement moins propre à l'école française.

On se réjouit de la fondation de cette association en affirmant:

> «Very little training and professional development is systematically provided for FSL teachers in post-secondary and adult education. A recently founded association of French teacher trainers (Association canadienne des professeurs de formation des maîtres - ACPFM) is now taking up this cause» (Stern, 1986: 42).

S'agit-il cependant de la formation et du perfectionnement en français langue seconde ou risque-t-on dans ces milieux où la minorité française est numériquement faible, d'inclure aussi la formation et le perfectionnement en français langue maternelle? La question doit être posée clairement.

Pour revenir à la situation en Ontario, les programmes de formation et de perfectionnement pour l'enseignement en milieu français comme en témoignent les documents officiels, sont propres à l'école française.

À l'analyse des écrits portant sur l'éducation française, sa spécificité linguistique et culturelle ressort quant à sesobjectifs, sa pédagogie, son matériel didactique ainsi que la formation et le perfectionnement. Il faut cependant reconnaître qu'elle s'est exprimée progressivement et parfois difficilement surtout à des époques où elles n'avaient pas droit à l'existence. Le droit à cette éducation française est maintenant formellement acquise de la pré-maternelle à la fin du secondaire. Par contre, cette même spécificité s'affirme de façon plus diffuse au palier postsecondaire comme nous l'avons relevé plus haut. Dans les institutions postsecondaires qui accueillent la majorité des élèves du secondaire français, la spécificité en matière de la survivance et du développement culturel francophone est plus faible et risque de s'atténuer si l'insistance ne porte que sur la langue.

2. ENSEIGNEMENT IMMERSIF: BREF APERÇU HISTORIQUE, ÉTAT DE LA QUESTION

Nous fournirons ici un aperçu général du phénomène de l'immersion, ce qui, avec la section consacrée à l'éducation franco-ontarienne, pourra servir de toile de fond à l'ensemble de la recherche.

Disons dès maintenant, pour situer la question dans sa juste perspective, qu'en 1985-86, selon le Rapport annuel 1985 du Commissaire aux Langues officielles (p. 246), environ 85,000 étudiants ontariens étaient inscrits à des cours d'immersion répartis en 65 conseils scolaires (sur 142) et 650 écoles (incluant les centres d'immersion et les écoles dites «mixtes»). Cela représente 5,3% de la population scolaire anglophone totale de l'Ontario et 10% des étudiants inscrits à des programmes de français langue seconde dans les programmes réguliers. La population scolaire francophone, de son côté, s'élevait durant la même période à environ 90,500 étudiants répartis en 350 écoles.

a) Débuts de l'immersion

L'immersion est un phénomène très récent dans l'histoire de l'éducation canadienne et sa popularité actuelle s'explique non seulement par son succès mais aussi par la véritable révolution qu'il a causée tant dans l'enseignement des langues secondes comme telles que dans la conjoncture socio-linguistique canadienne. Sur le plan pédagogique, l'immersion a en effet démontré qu'il est possible, dans un contexte scolaire, de rendre fonctionnellement bilingues des classes entières d'étudiants simplement en adoptant la langue seconde comme véhicule d'enseignement de la majorité des matières au programme. De plus, sur le plan socio-linguistique, l'enseignement immersif a sûrement contribué, tant par son succès que par l'attention toute particulière dont il fut l'objet de la part de groupes aussi influents que les chercheurs et les parents, à renverser la vapeur en ce qui a trait à l'attitude de la population canadienne face au bilinguisme en général et à l'enseignement du français comme langue seconde en particulier[a].

Officiellement, on s'entend habituellement pour dire que tout a commencé en 1965, dans la banlieue montréalaise de St-Lambert, alors qu'un groupe de parents anglophones (le St. Lambert Bilingual Study Group, présidé par Mme Olga Melikoff) demandèrent et obtinrent du ministère de l'Éducation du Québec, la permission d'organiser, sur une base expérimentale, quelques classes où tous les cours seraient donnés uniquement en français, et ce dès la maternelle. En plus de vouloir tirer profit de la présumée facilité qu'ont les jeunes enfants pour l'apprentissage des langues, on voulait ainsi augmenter le temps consacré au français à l'école sans affecter celui consacré aux autres matières.

(a) Goodings (1985: 120) dit que selon une enquête Gallup effectuée en 1984 pour le compte de CPF, des 3 000 anglophones canadiens qui furent interviewés, 68% trouvaient souhaitable que les enfants apprennent suffisamment de français à l'école pour devenir bilingues et, de ce nombre, 60% disaient qu'ils inscriraient leurs enfants en immersion si un tel programme était disponible dans leur région.

L'expérience fut suivie de très près dès le début par une équipe de chercheurs de l'Université MCGill, dirigée par le professeur WallaceLambert, et dès 1969, les premiers comptes rendus commencèrent à paraître dans les revues scientifiques. Il va sans dire que cette image expérimentale, scientifique, que prit l'immersion dès le début contribua énormément à en assurer la crédibilité, puis la popularité. On trouvera dans Lambert et Tucker (1972) une histoire détaillée de l'expérience de St-Lambert.

En Ontario, c'est à Ottawa, et plus particulièrement au Conseil des écoles séparées catholiques, que les premières classes d'immersion virent le jour en 1969. Là encore, on fit appel à des universitaires pour suivre et évaluer le projet et c'est le professeur Henry Edwards, de l'Université d'Ottawa, qui en eut la responsabilité. Puis le mouvement s'étendit rapidement aux autres conseils scolaires, d'abord à Ottawa, puis à Toronto et enfin un peu partout dans la province.

Pour répondre à la très grande demande d'évaluation des nouveaux programmes d'immersion de la part des conseils scolaires, le Modern Language Centre de OISE à Toronto créa, en 1970, son Bilingual Education Project, lequel, dirigé par le professeur Merrill Swain, fut responsable de dizaines de projets expérimentaux dont les résultats firent l'objet de nombreuses publications à partir de 1972. Depuis, plusieurs autres équipes de chercheurs de même qu'un grand nombre d'universitaires, administrateurs, enseignants, parents, et ce partout au Canada et même à l'étranger où l'expérience canadienne fut suivie de près et parfois imitée, ont contribué à fournir une telle abondance de publications qu'on peut dire que l'immersion constitue l'une des expériences pédagogiques les plus suivies de toute l'histoire de l'éducation.

b) Association «Canadian Parents for French (CPF)» et les Franco-Ontariens

On ne peut passer sous silence l'influence qu'a eue sur la croissance de l'immersion l'association «Canadian Parents for French». Fondée en mars 1977 par un groupe de parents anglophones conviés à Ottawa par le commissaire aux langues officielles d'alors, monsieur Keith Spicer, cette association compte aujourd'hui 16,000 membres répartis en 166 «chapitres» locaux distribués dans tout le Canada. Grâce à son dynamisme ainsi qu'à la grande crédibilité que confère à la majorité de ses membres leur statut de «parents» (la plupart ont eux-mêmes des enfants dans les programmes d'immersion), cette association a grandement contribué à changer l'attitude de la population canadienne face à l'étude du français comme langue seconde et en particulier à rendre populaires les programmes d'immersion.

Les objectifs officiels de l'association (voir Poyen 1979: 145) sont les suivants:

a) To assist in ensuring that each Canadian child has the opportunity to acquire as great a knowledge of the French language and culture as he or she is willing and able to acquire.

b) To promote the best possible types of French-language learning opportunities.

c) To establish and maintain effective communications between interested parents and educational and government authorities concerned with the provision of French-language learning opportunities.

Associée d'abord à la promotion des programmes d'immersion, cette association s'intéresse de plus en plus à l'amélioration des programmes de base («Core programs»), à la disponibilité des cours offerts en français dans les collèges et universités et même au resserrement des liens avec les francophones eux-mêmes ainsi qu'à la promotion de la langue et de la culture françaises (voir en particulier Goodings 1985).

Concernant ce dernier point, qui est d'un intérêt particulier pour la présente recherche, voici d'ailleurs ce qu'en dit Stewart Goodings (op.cit., p. 123-4):

> In recent years, CPF has intensified its efforts to develop co-operation with the Francophone minorities. In 1984, CPF and the FFHQ (La Fédération des Francophones hors Québec) issued a joint statement supporting their mutual objectives. But the linkages have gone far beyond such formal statements. In some provinces, such as Ontario, Manitoba and British Columbia, the provincial CPF branches have publicly allied themselves with the concerns of their counterpart Francophone associations. In many provinces and local communities, CPF groups and Francophones societies have joined together to stage cultural events, share facilities, operate summer camps, and generally promote French language services. It is absolutely vital that these joint efforts continue in the future. As a former national president, Carolle Anderson, quite simply put it, the CPF role is: «... making this country a better place for French and English children to learn and work together».

De même, dans un dépliant intitulé <u>Canadian Parents for French et les francophones de l'Ontario</u>, l'association non seulement manifeste son appui à la cause franco-ontarienne, tout en formulant l'opinion que l'immersion en favorisera l'épanouissement, mais reconnaît en même temps la dualité essentielle des programmes d'immersion et de l'éducation française. Comme il s'agit d'un des très rares cas où les deux phénomènes ont été mis en relation directe dans les écrits, nous nous permettrons ici de citer textuellement les passages du dépliant se rapportant aux Franco-Ontariens.

> «CPF reconnaît l'importance de maintenir et de promouvoir une culture francophone forte et active en Ontario.
>
> CPF croit en une culture franco-ontarienne vivante et souhaite que le français soit de plus en plus utilisé dans les affaires courantes en Ontario. Les membres de CPF pensent qu'un environnement francophone solide permettra aux jeunes Ontariens d'expression anglaise de mieux maîtriser leur langue seconde.
>
> C'est donc dire que CPF partage avec les Franco-Ontariens des objectifs importants:
> - l'avènement d'un pays de plus en plus bilingue;
> - le maintien d'une culture franco-ontarienne bien distincte.

Ces deux objectifs sont essentiels pour les parents qui veulent que leurs enfants vivent confortablement dans les deux langues.

Parce que CPF est une banque d'information, même au niveau local, plusieurs familles francophones ont pu profiter de ses services. Dans quelques localités de l'Ontario, ce sont des parents anglophones actifs qui ont poussé les autorités locales, les bibliothèques, les librairies, ... à fournir un minimum de services en français.

Le même dépliant conclut enfin par une réponse très optimiste à la question suivante:

L'immersion en français peut-elle nuire aux Franco-Ontariens?

«CPF croit que l'immersion en français ne peut qu'aider la cause des francophones de l'Ontario.

Les caractéristiques, les aptitudes et les besoins des élèves francophones et des élèves étudiant le français comme langue seconde sont très différents. CPF reconnaît que les besoins financiers de ces deux groupes doivent continuer à être déterminés selon les exigences du groupe.

Ensuite, les enfants qui étudient maintenant le français dans les écoles de la province deviendront des Ontariens et des Ontariennes bilingues plus aptes à comprendre les problèmes de la minorité franco-ontarienne. CPF veut que le pays soit ouvert à la pleine utilisation des deux langues nationales.»

Parmi les autres groupes ou associations qui ont eu et ont toujours un impact sur le développement de l'immersion, il faut mentionner entre autres l«Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) qui, forte de ses quelque 2 000 membres, célébrait en 1986 son 10e anniversaire ainsi que la Société pour les échanges et visites éducatives au Canada (SEVEC), chargée d'échanges d'étudiants francophones et anglophones par tout le Canada.

c) Objectifs des programmes d'immersion

Comme il n'existe à ce jour aucun document officiel du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui soit spécifiquement consacré à l'immersion, c'est au French, Core Programs 1980 que nous devons nous référer pour connaître les buts généraux du ministère en ce qui a trait aux programmes de français, langue seconde. Après avoir énoncé les buts généraux du système d'éducation en Ontario, le document ajoute ce qui suit (p. 3) concernant ces derniers programmes:

«Programs in French as a second language support these goals by assisting students:
. to develop communication skills;
. to begin to understand the structure and functioning of the language;
. to pursue the mastery of a complex system of knowledge and skills;

- to acquire a sensitivity and exactness in the use of language;
- to gain an appreciation of the French presence in Canadian life and in the world;
- to develop sensitivity to culture and to people.

The ability to communicate in French can provide students with an additional tool to further their education and experience».

En plus des objectifs généraux qu'il énonce pour tous ses programmes de français langue seconde, le ministère de l'Éducation, dans son document intitulé Ontario's FSL Programs: Teaching and Learning French as a Second Language in the 1980's stipule (p.5) qu'après avoir complété avec succès un programme d'immersion de 5 000 heures en français, un étudiant pourra s'il le désire (la traduction est de nous):

- poursuivre en français ses études au niveau post-secondaire, ce qui signifie qu'il pourra comprendre les cours, rédiger ses travaux et participer dans cette langue aux discussions;

- occuper un emploi où le français est la langue de travail ou vivre dans une communauté française après une brève période d'orientation;

- participer aisément à une conversation;

- comprendre et apprécier les attitudes et les valeurs propres aux membres d'une communauté francophone.

Le document ajoute qu'un tel niveau de compétence suppose que l'étudiant, en plus des cours qu'il aura suivis en français, aura eu l'occasion, durant ses études, de côtoyer des francophones, que ce soit dans le cadre d'échanges d'étudiants, de «camps d'été» ou de voyages.

Pour sa part, Genesee (1984: 32) définit comme suit les buts de l'enseignement immersif:

«The major goals of immersion programs are:

- to provide the participating students with functional competence in the second language;

- to promote and maintain normal levels of first language development;

- to ensure achievements in academic subjects commensurate with the students' academic ability and grade level;

- to instill in the students an understanding and appreciation for the target language group and their language and culture without detracting in any way from the students' identity with an appreciation for the home language and culture».

d) Types de programmes d'immersion

Trois types de programmes sont disponibles en Ontario, pour l'étude du français, langue seconde.

i) Les programmes de base («Core French»), offerts habituellement à raison de 20 ou de 40 minutes par jour, permettent d'accumuler un total de 1 200 heures de français s'ils sont suivis sans interruption de la 4[e] à la 13[e] années. Selon le rapport Gillin (1977), ce programme devrait permettre aux étudiants d'atteindre un niveau de bilinguisme dit «de base». À compter de septembre 1987, le français sera obligatoire en Ontario à partir de la 4e année de sorte qu'à la fin du secondaire, si on compte le crédit obligatoire en 9[e] année, tous les étudiants ontariens auront accumulé 750 heures de français (avec une possibilité de 1 200 heures, comme nous le disions plus haut).

ii) Les programmes enrichis («Extended French»), consistant en un cours de français auquel viennent s'ajouter une ou deux autres matières offertes en français, permettent d'accumuler jusqu'à 2 100 heures de français entre la 4e année et la fin du secondaire. Ce programme vise un niveau de bilinguisme dit «intermédiaire».

iii) Les programmes d'immersion permettent enfin aux étudiants d'accumuler jusqu'à 5 000 heures de français entre la maternelle et la 13e année, ce qui devrait leur donner un niveau «avancé» de bilinguisme. Pour qu'un programme soit qualifié d' «immersif», au moins la moitié des matières scolaires doivent y être offertes dans la langue seconde (environ 450 heures par année), du moins au début du programme.

Les programmes d'immersion s'organisent comme suit:

a) Immersion totale: programme comprenant au départ 80-100% du temps d'enseignement en français.

b) Immersion partielle: comprend au moins 50% du temps d'enseignement en français.

c) Immersion précoce: niveau élémentaire, commençant au jardin ou en première année. En immersion précoce totale, qui est la formule la plus commune, la distribution du temps d'enseignement en français se fait habituellement selon l'une des trois formules suivantes:

1. J à 2: 100%; 3-6: 80%;
2. J: 100%; 1-3: 80%; 4-6: 50%;
3. J: 100%; 1-2: 80%; 3-4: 70%; 5-6: 60%.

d) Immersion moyenne (middle) ou intermédiaire: programme commençant après la première mais avant la 6[e] année; le français y est la langue d'enseignement durant au moins 50% du temps (parfois jusqu'à 100% au début du programme).

e) Immersion tardive: programme du secondaire, commençant en 6e année ou plus tard. Ce programme peut comprendre 100% du temps d'enseignement en français la 1ère année pour décroître jusqu'à 50% durant les années suivantes, ou encore de 50 à 70% du temps en français tout au long du programme.

f) <u>Immersion continue (continuing)</u>: tout programme du secondaire qui est une continuation d'un des programmes d'immersion décrits ci-haut. Cette formule, qui comprend habituellement 2 ou 3 sujets enseignés en français, peut s'appliquer au niveau intermédiaire (junior secondary level), qui comprend généralement de 50 à 60% des cours en français. Il est important de distinguer cette dernière catégorie du programme <u>enrichi</u> (extended) où certaines matières sont aussi enseignées en français, mais non comme continuation d'un programme d'immersion.

e) Pédagogie de l'immersion

Soulignons tout d'abord que si l'immersion demeure en grande partie un phénomène propre à l'école élémentaire (on y trouve plus de 80% des étudiants d'immersion), le nombre des étudiants inscrits au secondaire augmente chaque année. Selon un rapport de la FEESO/OSSTF (1985: 14), le nombre d'étudiants inscrits en 9e et lê années a augmenté de 32% entre 1982 et 1983 et de 47% entre 1983 et 1984 (ce qui ne constituait tout de même, en 1984, que 1.1% de la population scolaire anglophone).

Il importe aussi de noter que les cours d'immersion sont toujours facultatifs en Ontario en ce sens que même lorsque le français est obligatoire dans le programme de l'étudiant, celui-ci peut toujours choisir de s'inscrire au programme de base ou au programme enrichi.

Enfin, selon Swain et Lapkin (1983: 1): «(...) les élèves inscrits aux cours d'immersion étudient essentiellement le même programme que leurs condisciples inscrits aux cours ordinaires dispensés en anglais» (ce qui, pour Stern (1984) pourrait constituer une certaine faiblesse en ce sens qu'une telle politique ne permet pas d'exposer les étudiants aux éléments culturels contenus dans les programmes élaborés spécifiquement pour les francophones).

La façon dont les programmes sont élaborés varie cependant beaucoup d'un conseil scolaire, voire d'une école à l'autre. Comme il n'existe en effet aucun guide ministériel officiel concernant les programmes d'immersion, il appartient aux différents conseils scolaires de décider eux-mêmes de la façon dont les contenus seront adaptés pour l'immersion. D'après les documents que nous avons consultés (obtenus de différents conseils scolaires), les deux formules les plus fréquentes consistent, soit à traduire les manuels anglais, soit à utiliser des manuels destinés aux écoles françaises et à les adapter aux exigences des programmes anglais (et au niveau linguistique des étudiants). Dans quelques cas, des équipes de professeurs se chargent eux-mêmes de composer du matériel d'enseignement spécifiquement destiné à l'immersion. Tout cela aboutit il va sans dire en un manque assez flagrant d'uniformité dans les programmes ainsi qu'à un dédoublement considérable dans la fabrication du matériel d'enseignement. Comme le soulignent Lapkin et Cummins (1984: 69):

> «The adaptation of existing materials and the creation of new ones constitutes perhaps the most problematic aspect of implementing an immersion program. (...) We know of no systematic account of what modifications should be made to adapt francophone materials for use in teaching mathematics, for example, in immersion.»

Et ils ajoutent (p. 71), que le contenu des programmes dépend beaucoup, dans plusieurs cas, du matériel élaboré (ou traduit) par les enseignants eux-mêmes, ce que Olson et Burns (1981: 13) avaient aussi observé dans leur enquête.

Quant à la pédagogie elle-même, elle a été à peu près totalement ignorée jusqu'à ce jour par la recherche de sorte que ce que Swain et Lapkin (1982: 8) disaient de l'immersion tardive pourrait tout aussi bien s'appliquer, croyons-nous, à l'ensemble des programmes: «There is little systematic information available on what actually goes on in late immersion classrooms».

En règle générale, tous les programmes d'immersion obéissent aux «conditions pédagogiques» suivantes (voir Genessee 1983a ainsi que Lapkin et Cummins 1984):

a) Les étudiants peuvent utiliser leur langue maternelle à volonté en classe, surtout dans les premières années durant lesquelles on leur accorde ce qu'il est convenu d'appeler une «phase silencieuse» devant permettre l'acquisition des habiletés de compréhension (orales d'abord) ainsi que l'assimilation des principales règles du code français. Ensuite, on les encourage à parler français en classe mais ils peuvent toujours parler anglais à l'extérieur de la classe. Genesee (1984:46) parle aussi de la désignation, dans certaines écoles, de «territoires français» où seul l'usage du français est toléré.

b) Dans l'emploi du français par les étudiants, l'accent est mis beaucoup plus sur le contenu que sur la forme en ce sens que l'efficacité dans la transmission du message reçoit plus d'importance que la correction linguistique. Il va sans dire que cela se reflète dans une plus grande tolérance face aux erreurs grammaticales de la part de l'enseignant. Quant à l'enseignement explicite de la grammaire, il n'est généralement abordé qu'à partir de la 3e année, et ce uniquement dans le cadre des leçons de français.

c) Une même matière n'est jamais enseignée en même temps (au cours d'une même leçon ou d'une même année scolaire) dans les deux langues.

d) Les professeurs servent de modèles unilingues (n'utilisent que la langue seconde en classe).

e) La pédagogie de l'immersion repose sur le principe fondamental selon lequel la langue doit toujours être présentée à l'étudiant dans un contexte «significatif», c'est-à-dire qu'au lieu d'être considérée comme un but en soi (comme c'est le cas dans les programmes plus traditionnels) elle n'y est vue que comme un <u>outil</u> devant servir à véhiculer des messages qui ont un sens et une valeur intrinsèques pour l'étudiant.

f) Enseignant et immersion

Une enquête nationale effectuée en 1984 par l'<u>Association canadienne des professeurs d'immersion</u> (Wilton et coll. 1984) et à laquelle ont participé 404

professeurs d'immersion (dont 109 Ontariens) a permis de dégager les données suivantes:

i) L'âge

La moyenne d'âge des enseignants d'immersion est nettement plus basse que celle des enseignants canadiens en général. En effet, alors que 77% des enseignants canadiens avaient 44 ans ou moins (données de Statistique Canada) au moment de l'enquête, 89% des professeurs d'immersion avaient moins de 45 ans et seulement 1% plus de 56 ans. De même, alors que 65% des enseignants d'immersion avaient moins de 35 ans, seulement 42% des enseignants canadiens avaient 34 ans ou moins.

Ces chiffres pourraient laisser supposer que les enseignants d'immersion, étant plus jeunes, ont reçu une meilleure formation, ou du moins une formation plus spécialisée que leurs confrères des autres programmes, mais comme nous le verrons plus loin, très peu d'enseignants d'immersion ont en fait été préparés spécifiquement pour cette tâche.

ii) La langue maternelle

Parmi les enseignants ontariens, 59% ont indiqué que le français était leur langue maternelle (comparé à 73% pour l'ensemble du Canada) et 33%, l'anglais. Cependant, près de 60% des répondants (pour l'ensemble du Canada) soulignent qu'ils utilisent presque exclusivement l'anglais en dehors de la classe, ce qui ne va pas sans inquiéter l'association qui souligne (p. 50) le danger «d'appauvrissement culturel» et d' «aliénation» dont pourraient souffrir ces enseignants.

De même, seulement 23% des enseignants disent qu'ils utilisent toujours le français à l'école en dehors de la classe (56% l'utilisent souvent) ce qui laisse supposer qu'à l'extérieur de la classe même, la langue de communication est généralement l'anglais (ce que confirment d'ailleurs plusieurs chercheurs, comme nous l'indiquerons plus loin). Il faut toutefois noter que pour ce qui est des responsables des programmes (dont 43% de coordonnateurs, 22% de conseillers pédagogiques et 15% de directeurs d'école parmi les 123 qui ont participé à l'enquête), 63% ont indiqué qu'ils parlaient «couramment» le français.

Enfin, parmi les répondants, 50% ont indiqué qu'ils avaient fait leurs études primaires en français alors que 44% avaient fait leurs études secondaires et 41% leurs études universitaires dans cette même langue. Par contre, de 22% à 34% des enseignants ont étudié exclusivement en anglais à l'un ou à l'autre des 3 cycles universitaires.

iii) L'expérience

Comparé à une moyenne nationale de 12,5 ans d'expérience dans l'enseignement, les enseignants d'immersion ont une moyenne de 9,4 ans d'expérience. Avant d'enseigner en immersion, la majorité ont indiqué qu'ils avaient enseigné dans les écoles anglaises (surtout le français de base) et seulement 18% dans les écoles françaises.

iv) La langue et les sujets d'enseignement

Pour ce qui est de la langue d'enseignement, 69% des répondants ont indiqué qu'ils donnaient tous leurs cours et 93% qu'ils en donnaient plus de 60% en français, ce qui amenait les auteurs à conclure (p. 52) que «Dans l'ensemble, les professeurs d'immersion tendent à enseigner uniquement en français».

En ce qui concerne les sujets, 43% des professeurs ont indiqué qu'ils les enseignaient tous en français. Ceux qui n'enseignaient pas toutes les matières enseignaient le plus souvent, en français, les matières suivantes: les sciences sociales (enseignées par 43% des professeurs), suivies des mathématiques (30%), des sciences (29%), des arts (29%), de l'éducation physique (13%), de la musique (8%), de l'hygiène (5%) et du français de base (4%). Ces chiffres changent cependant beaucoup dès qu'on passe au secondaire où, entre la lê et la 13e année, par exemple, on ne retrouvait que le français et les sciences sociales qui s'enseignaient en français.

v) La formation universitaire

La grande majorité des répondants de l'enquête de l'ACPI ont indiqué qu'ils possédaient au moins un diplôme universitaire. En effet, au moment de l'enquête, 53% ont dit détenir un B.A., 48% un B.Ed., 6% un M.A. et 4% un M.Ed. pour une moyenne de 1,9% de diplômes par répondant. Par contre, seulement 25% se sont dit détenteurs d'un brevet d'enseignement, 5% d'un certificat d'enseignement pour l'élémentaire et 6% d'un certificat de spécialiste en français langue seconde, ce qui pourrait laisser croire que plusieurs enseignants se retrouvent en immersion avec comme principale qualification spécialisée le fait qu'ils maîtrisent le français[2]. De plus, comme la très grande majorité des diplômes sont dans le domaine des arts ou de la pédagogie (seulement 3% ont indiqué détenir un B.Sc.), il est évident qu'il existe une sérieuse lacune du côté des sciences, ce qui ne va pas sans affecter l'équilibre des programmes, surtout à mesure qu'on se rapproche du secondaire.

Pour ce qui est de l'origine des diplômes, la grande majorité proviennent des universités de l'est du pays (11% de l'Université d'Ottawa, ex equo avec Moncton pour la provenance du plus grand nombre de diplômes). Les universités anglaises ont toutefois formé deux fois plus d'enseignants d'immersion que les universités françaises.

Qu'en est-il maintenant de la préparation des enseignants en ce qui a trait à la situation et aux besoins spécifiques de l'immersion? Disons tout d'abord

---

2 Ces chiffres ne reflètent probablement pas la réalité de l'Ontario où la disponibilité d'enseignants certifiés francophones est sans doute plus grande que dans certaines autres provinces. Lapkin (1984: 7) dit toutefois que selon une enquête qu'elle a effectuée avec Cummins, les deux grandes conditions pour pouvoir enseigner en immersion en Ontario sont un brevet d'enseignement valide en Ontario et le fait de pouvoir parler le français.

qu'officiellement, il n'existe encore en Ontario aucune exigence spéciale, de la part du ministère de l'Éducation, touchant les professeurs d'immersion. Les candidats qui se destinent à l'enseignement à l'élémentaire, où se trouvent 80% des élèves d'immersion, ne doivent suivre, durant leur année de certification, aucun cours portant sur le français langue seconde, que ce soit pour le français de base ou l'immersion. Ceux qui se désirent enseigner le français langue seconde au niveau moyen-intermédiaire doivent suivre un cours-trimestre en français langue seconde alors que ceux qui veulent enseigner à l'intermédiaire-supérieur ont droit à un cours de deux trimestres; mais aucun de ces cours ne porte spécifiquement sur l'immersion. Les seuls cours pouvant (mais non encore obligatoirement) porter spécifiquement sur l'immersion s'offrent dans le cadre des programmes de «qualifications additionnelles» auxquels peuvent s'inscrire les enseignants déjà certifiés.

Olson et Burns (1981), tout en soulignant que selon la recherche qu'ils ont effectuée dans le nord de l'Ontario (Burns et Olson 1981), les enseignants d'immersion font preuve d'un dévouement et d'un enthousiasme exceptionnels, font néanmoins remarquer (p. 13) que sur les 51 professeurs qu'ils ont interviewés, 68% n'avaient reçu aucune formation spécifique pour l'immersion, 75% n'avaient reçu aucune formation de base («preservice training») et 88% n'étaient inscrits à aucun programme de perfectionnement. Lapkin (1984: 6-7) abonde dans le même sens lorsqu'elle dit que: «It is still relatively rare in Canada to find teachers trained specifically for the immersion context».

Quant à la formation spécialisée (pour l'immersion) du personnel non-enseignant oeuvrant dans le contexte de l'immersion (principaux, superviseurs...) elle est, selon Olson et Burns (1981: 13), à peu près inexistante. Ces mêmes auteurs, se référant toujours à l'étude qu'ils ont effectuée dans le nord de l'Ontario en 1981, ajoutent ce qui suit (1983:10):

> «Among school staff, there exist significant population differences. For instance, in our study (Burns & Olson 1981), school principals tended to hold only a bachelor's degree, earn 30 000 to 40 000 a year, be male Protestant, in their mid-forties or fifties, unilingual, and of anglophone descent. Teachers, by contrast, were somewhat more likely to hold a graduate degree, earn 15000 to 20000 a year, and be female, Catholic, in their mid-twenties to thirties, bilingual, and of French Canadian descent. What both principal and teacher shared in common was that neither had generally received any special training in French immersion to hold his or her job».

Cette situation fait de plus en plus l'objet de critiques et de recommandations (voir entre autres Calvé 1983, Lapkin 1984, Tardif 1985 et Obadia 1986) et on peut s'attendre à ce que des changements surviennent à cet égard dans un proche avenir. Il faudra sans doute encore de nombreuses années, surtout si la croissance des inscriptions se maintient, avant que le retard soit comblé et qu'on puisse dire que tous les enseignants de l'immersion ont reçu une préparation adéquate.

D'autre part, Obadia (1986) dit que selon une enquête téléphonique menée auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 587 finissants des facultés d'éducation ontariennes se destinaient en 1986 à l'enseignement

du français langue seconde ou du français langue maternelle. De ce nombre, 376 se destinaient au français de base, 161 à l'immersion et 50 au français langue maternelle. Par contre, toujours à partir des mêmes sources, l'auteur prévoyait que pour les 5 années suivantes, les besoins de nouveaux professeurs de français pour l'Ontario s'établiraient à 4 515 professeurs, dont 740 (16%) pour le français de base, 2 150 (48%) pour l'immersion et 1 625 (36%) pour le français langue maternelle, ce qui laisse entendre selon lui que l'Ontario fera très bientôt face à une grave pénurie d'enseignants de français, et ce pour tous les programmes.

Dans le même rapport, Obadia note que l'enquête qu'il a effectuée lui a permis d'identifier un certain nombre de problèmes considérés comme particulièrement urgents aux yeux des différents membres des ministères de l'Éducation et des facultés d'éducation avec lesquels il s'est entretenu. Tout d'abord, le problème le plus urgent selon lui touche la formation et le recyclage des enseignants, surtout pour l'immersion. Une vive inquiétude était aussi manifeste en ce qui concerne la maîtrise du français par les enseignants, et ce dans tous les programmes. Les universités, dit-il (p. 12) font face au dilemme d'avoir à répondre à la demande tout en essayant de maintenir certains standards quant à la compétence en français de leurs candidats. De même, au niveau des faculté d'éducation, il n'est pas rare, selon lui, de trouver les mêmes formateurs oeuvrant auprès de tous les futurs enseignants de français, que ce soit le français de base, l'immersion ou le français langue maternelle et ce sans qu'il y ait de garanties que ces formateurs aient eux-mêmes la préparation nécessaire à l'enseignement de la pédagogie propre à chacun de ces programmes. Enfin, l'équilibre à assurer entre la préparation à l'enseignement d'une matière et la maîtrise de la langue préoccupe plusieurs responsables à mesure que l'immersion gagne le niveau secondaire. On reviendra sur ces problèmes à la fin du présent chapitre alors qu'on discutera de certains autres défis auxquels doit faire face l'immersion.

Notons, pour terminer cette section, que de fortes pressions s'exercent actuellement (voir OSSTF 1985) pour que les nouveaux postes en immersion soient confiés en priorité à des professeurs anglophones recyclés, ce qui ne va pas, il va sans dire, sans causer de nouvelles inquiétudes quant à la qualité de la langue d'enseignement.

g) Principaux résultats des recherches sur l'immersion

Selon Lapkin et Swain (1984: 50-51), «Étant donné le caractère radical de ce nouvel enseignement, parents et éducateurs ont connu des préoccupations communes qui ont abouti à la formulation de cinq grands thèmes de recherche:

a) Est-ce que la compétence en langue maternelle (l'anglais) est atteinte par des cours où la langue seconde (le français) est la langue d'enseignement?

b) À quel degré de compétence les élèves parviennent-ils en français?

c) Est-ce que les élèves de l'enseignement immersif étudiant les sciences ou les mathématiques en français ont le rendement qu'on escompterait s'ils faisaient ces matières en anglais?

d) Y-a-t-il un rapport entre le développement cognitif (d'après des tests du quotient intellectuel normalisés) et les résultats obtenus à un cours immersif?

e) Quelles sont les répercussions sociales et psychologiques de l'enseignement par immersion?»

À ces questions, nous pouvons ajouter la suivante, particulièrement pertinente dans le contexte de la présente recherche:

Qu'advient-il des étudiants issus des programmes d'immersion une fois terminées leurs études secondaires?

Nous allons maintenant résumer brièvement les résultats fournis par la recherche sur chacune de ces questions et en particulier sur la deuxième, la cinquième et la sixième qui nous intéressent plus particulièrement. Pour un résumé plus détaillé de ces résultats, voir en particulier Swain et Lapkin (1982) ainsi que Genesee (1983a).

Les conclusions à tirer de ces résultats quant aux hypothèses de la présente recherche seront étudiées dans le chapitre suivant.

a) Est-ce que la compétence en langue maternelle (l'anglais) est atteinte par des cours où la langue seconde (le français) est la langue d'enseignement?

Selon Lapkin et Swain (1984: 52),

«Au début, le rendement en anglais des élèves de l'immersion longue accusait un retard sur celui des classes uniquement anglophones en lecture et en écriture, mais dans l'année même où sont introduites les disciplines langagières en anglais, les élèves du cours immersif réussissent aussi bien aux épreuves normalisées d'anglais. C'est le cas même si l'anglais ne débute qu'en troisième ou en quatrième.»

b) À quel degré de compétence les élèves parviennent-ils en français?

Cette question a bien entendu fait l'objet de très nombreuses recherches et publications et nous ne pourrons en donner ici qu'un aperçu très général. Disons simplment, tout d'abord, que quelle que soit la formule utilisée (immersion précoce ou tardive, totale ou partielle), les cours d'immersion forment des étudiants qui sont «fonctionnellement bilingues», c'est-à-dire qui peuvent au moins satisfaire en français leurs besoins communicatifs de base («routine social needs»), et ce dans les quatre habiletés.

Cela étant dit, les capacités varient passablement selon les types de programmes, les milieux d'enseignement (centres d'immersion, écoles mixtes...) et les régions. Selon Swain et Lapkin (1982), les étudiants d'immersion précoce totale atteignent une maîtrise quasi-autochtone en compréhension orale et écrite alors que dans les habiletés d'expression, ils demeurent

«non-autochtones» mais ils n'ont aucune difficulté à exprimer ce qu'ils veulent dire. Les mèmes auteurs, dans un autre article (1984: 53), ajoutent que les étudiants d'immersion, en général, «...créent une impression favorable chez les locuteurs d'origine; leur français parlé est aussi bien vu des adultes que des enfants francophones».

Pour sa part, Morrison (1983) dit que la moyenne des étudiants auxquels elle a fait subir l'examen de français de la fonction publique fédérale avait obtenu au moins le niveau «B» exigé pour la plupart des postes bilingues et ce pour la lecture, l'écriture et la compréhension orale. Pour ce qui est de l'expression orale, 38% des étudiants d'immersion précoce et 20 % des étudiants d'immersion tardive ont atteint le niveau minimum exigé. Selon elle (ibid. p. 25):

> «The verbal diescriptions associated with these ratings indicate that the majority of the immersion students tested may be considered orrally competent at least to satisfy their routine social needs and limited work needs in French (Level 2 ou 2+). Many are also able to speak the language well enough to participate in most ordinary conversations on practical, social or work-related subjects (Level 3 our 3+)».

Pour ce qui est de la correction grammaticale des énoncés produits par les étudiants, la recherche démontre clairement (voir entre autres Lapkin 1984a, Harley 1984, Swain et Lapkin 1986) que les étudiants d'immersion non seulement font d'assez nombreuses fautes en s'exprimant mas semblent de plus atteindre assez tôt un niveau de «plafonnement» qu'ils ont ensuite énormément de difficulté à dépasser. Techniquement, on dit que leurs erreurs se «fossilisent», probablement à cause du fait qu'ils n'ont pas la «pression sociale» nécessaire pour se corriger (la plupart n'ont que très peu de contacts avec les francophones) et qu'en classe, l'emphase est mise beaucoup plus sur les habiletés de compréhension que d'expression (on encourage de plus les enseignants à récompenser tout échange «réussi» de messages, peu importe les erreurs grammaticales commises). Comme le dit Lapkin (1978-79) 15):

> «Once the children have reached a point in their development where they can make themselves understood to their teachers and classmates (as they clearly have), there is no strong social incentive to develop further towards native speaker norm».

De plus, selon Harly (1984), les étudiants d'immersion font preuve en général de sérieuses lacunes sur le plan de la compétence socio-linguistique. Ainsi, selon elle, beaucoup d'étudiants ne savent pas faire la différence entre le vous de politesse et le tu familier (même dans une lettre) et très peu utilisent le conditionnel de politesse (J'aimerais avoir...), cela étant dû en grande partie, encore une fois, au phénomène de «fossilisation» et à l'absence d'échanges avec les francophones. Stern (1984) abonde dans le même sens lorsqu'il souligne l'incapacité des étudiants de choisir le niveau de langue en fonction du contexte d'interaction. Cummins (1983) ajoute pour sa part que les étudiants d'immersion qui se trouvent en milieu bilingue n'obtiennent pas de résultats en français que ceux qui se trouvent en milieu unilingue anglais et ce parce que, pas plus que ces derniers, ils n'utilisent le français en dehors de l'école.

Quant au plan culturel, il constitue probablement, comme le faisait remarquer Calvé (1986: 26), le talon d'Achille de l'enseignement immersif étant donné qu'à part la plus grande «sympathie qu'ils acquièrent pourles francophones, les étudiants d'immersion ne connaissent et ne vivent que très peu ce «bi-culturalisme» qui a servi à justifier officiellement tout le mouvement. Cela se comprend très bien quandon considère que le milieu de l'immersion demeure presque exclusivement anglophone. C'est d'ailleurs pour combler cette lacune qu'un organisme comme SEVEC organise des échanges et des visites entre étudiants de familles francophones et anglophones (2 353 étudiants ontariens ont participé à de tels programmes durant l'année scolaire 1983)1984). Nous reviendrons sur ce sujet lorsque nous traiterons de la question «e» portant sur les effets sociaux et psychologiques de l'immersion.

c) Est-ce que les élèves de l'enseignement immersif étudiant les sciences ou les mathématiques en français ont le rendement qu'on escompterait s'ils faisaient ces matières en anglais?

Les nombreuses études qui ont porté sur cette question (voir en particulier Swain et Lapkin 1982) semblent démontrer que les étudiants d'immersion obtiennent en général des résultats tout à fait comparables à leurs confrères des programmes ordinaires dans toutes les matières scolaires. Les élèves d'immersion précoce partielle ou d'immersion tardive peuvent toutefois connaître certains retards mais la plupart n'ont aucune difficulté à les combler. Cependant, selon Morrison (1984: 82), les étudiants se plaignent souvent de difficultés à utiliser le vocabulaire technique anglais des mathématiques et de la géographie lorsqu'ils ont étudié ces matières en français.

d) Y a-t-il un rapport entre le développement cognitif (d'après des tests du quotient intellectuel normalisés) et les résultats obtenus à un cours immersif?

Selon Lapkin et Swain (1984: 54), il serait faux de croire que l'enseignement immersif ne conviendrait qu'aux enfants d'intelligence supérieure. De fait, toujours selon elles, non seulement les étudiants de faible quotient intellectuel ne sont-ils pas désavantagés sur le plan de leur réussite dans les matières scolaires mais ils ont de plus l'avantage d'apprendre le français aussi bien que ceux qui ont un quotient intellectuel plus élevé.

Dans un article (1982: 68-69) ces mêmes auteurs font remarquer que l'immersion précoce totale pourrait avoir un effet positif sur les habitudes de travail des étudiants et même sur leur développement cognitif général. Il faut toutefois être prudent quand on parle de la supériorité éventuelle des étudiants d'immersion étant donné que beaucoup d'entre eux (la majorité diront certains) sont issus de milieux déjà favorisés sur le plan intellectuel ce qui peut dès le départ leur donner un certain avantage, indépendamment du programme d'études.

Soulignons enfin que, d'après les résultats de la recherche, toutes les matières scolaires peuvent être avantageusement enseignées en immersion et que tous les étudiants, à de rares exceptions près, peuvent bénéficier de ces programmes, peu importe leur niveau d'intelligence.

e) Quelles sont les répercussions sociales et psychologiques de l'enseignement par immersion?

En gros, selon Swain et Lapkin (1982) les études démontrent que les étudiants d'immersion (surtout ceux qui ont commencé en immersion précoce), tout en se percevant toujours comme «Canadiens anglophones», sont moins ethnocentriques et se voient comme «moins éloignés» des francophones (surtout bilingues) que les unilingues anglophones.

Cela étant dit, le niveau de bi-culturalisme qu'atteignent les étudiants d'immersion est loin d'égaler, comme nous le disions plus haut, leur niveau de bilinguisme et ce en très grande partie à cause de l'absence de contacts de ces étudiants avec les francophones et leur culture. Comme le disait Stern (1978: 841):

> «But my cautious interpretation to date is that immersion itself has not become the simple bridge between the two solitudes. More must be done to strenghten opportunities for direct communication».

Cette question est abordée en détail au chapitre III de la présente étude.

Cette situation peut aussi s'expliquer par le fait qu'il n'existe aucune politique précise quant au contenu culturel des programmes d'immersion. Comme l'écrivaient Stern, Swain et McLean (1976: 112-113) à propos de la situation d'Ottawa (et rien ne permet de croire que les choses sont différentes ailleurs ou ont fondamentalement changé depuis):

> «If a fundamental criticism can be expressed of all the programs it is that none attempt to make use of the Francophone presence in Ottawa, in neighbouring Hull, or in the Gatineau Hills».

Et ils ajoutent : «We believe that not even bilingualism, let alone biculturalism, can result from classroom experience alone, however well designed.»

Pour sa part, Genesee (1983a: 38), tout en soulignant que la langue n'est qu'un des facteurs qui affectent les relations entre les groupes linguistiques (il faut aussi selon lui tenir compte des facteurs sociaux, économiques, politiques ...), ajoute ce qui suit: «(...) bilingualism through schooling alone may not be sufficient to effect unlimited social and psychological changes». Ses recherches lui ont d'ailleurs permis de constater que, même à Montréal, les étudiants d'immersion n'ont pas beaucoup changé ni leur attitude, ni leur comportement face aux francophones. En effet, si leurs attitudes envers les Canadiens français sont plus positives que celle des unilingues anglophones au début du programme, plus ils restent longtemps en immersion, plus leurs attitudes se rapprochent de celles de leurs confrères des classes anglaises. De même, si les étudiants d'immersion sont plus disposés que ceux du programme régulier à utiliser le français hors de l'école, il n'y a pas de différence entre les deux groupes quant à leur choix «d'options culturelles» (télévision, musique, livres, films français...). Enfin, toujours selon Genesee, la motivation de la plupart des étudiants de Montréal avec qui il a eu des contacts était plus «instrumentale» (fondée sur des considérations pratiques) qu' «intégrative» (fondée sur un désir de s'intégrer à la culture française).

On doit dire cependant que d'autres études (voir Swain et Lapkin 1982) ont permis de démontrer que les étudiants d'immersion, tout en manifestant une excellente attitude face à la formule immersive, souhaiteraient en général avoir plus d'occasions d'échanger avec les francophones et même partager avec eux des écoles «bilingues».

Nous aurons plus loin l'occasion de revenir sur ces questions quand nous traiterons de certains problèmes auxquels doit faire face l'enseignement immersif au fur et à mesure de son expansion.

Comme on peut le voir, ce sont surtout les résultats de l'immersion ainsi que ses conséquences sur le développement affectif et cognitif des étudiants ainsi que sur leurs résultats scolaires qui ont préoccupé les chercheurs jusqu'à maintenant. Selon Lapkin et Swain (1982: 55), trois thèmes principaux restent à examiner:

- «(...) comment élaborer les cours de façon à maximiser leurs effets positifs?
- Quelles méthodes pédagogiques peuvent donner les meilleurs résultats?
- Quels moyens offre l'éducation pour favoriser l'accroissement des contacts entre les deux groupes canadiens de langue officielle?»

Au sujet de cette dernière question, Lapkin et Swain (1984: 55), disent qu'il serait souhaitable de voir s'établir plus de contacts entre les étudiants d'immersion et les étudiants francophones mais elles soulignent en même temps la crainte exprimée par nombre de parents et d'éducateurs francophones que ce contact n'accélère l'assimilation chez les jeunes francophones.

f) Qu'advient-il des étudiants issus des programmes d'immersion une fois terminées leurs études secondaires?

Comme les programmes d'immersion n'existent que depuis quelques années, il n'y a encore que très peu d'étudiants issus de ces programmes qui aient dépassé le niveau de l'école secondaire et par conséquent, peu d'études ont porté sur cette question.

Nous fournirons ici quelques résultats tirés de deux recherches effectuées auprès d'anciens étudiants de programmes d'immersion. Il s'agira tout d'abord de l'étude de Morrison, Pawley et Bonyun (1982), intitulée After Immersion: Ottawa and Carleton Students at the Secondary and Post-Secondary Level, puis de l'étude de Wesche, Morrison, Pawley et Ready (1986), intitulée Post-Secondary Follow-up of Former French Immersion Students in the Ottawa Area.[c]

(c) Dans l'interprétation des résultats de ces deux études, on devra tenir compte du fait que celles-ci ont été effectuées auprès d'étudiants ou d'anciens étudiants de la région d'Ottawa, régionsans doute peu représentative de l'ensemble de la province quant aux taux de bilinguisme qu'on y trouve.

La première de ces études fut effectuée en 1981 et 1982 auprès d'étudiants finissants et d'anciens étudiants issus deêprogrammes d'immersion tardive de deux conseils scolaires d'Ottawa, à qui on distribua des questionnaires dans le but de connaître, entre autres, leurs plans d'avenir (ou leur statut professionnel dans le casêdeseâanciens d'immersion), leurs opinions face à l'immersion, à la maîtrise qu'ils avaient atteinte du français et l'usage qu'ils en faisaient ou comptaient en faire dans leur vie scolaire ou professionnelle. Voici quelques résultats saillants de cette recherche:

- 80% des anciens étudiants d'immersion (144 sur 178) poursuivaient leurs études, au moment de l'enquête, soit dans une université, soit dans un collège communautaire et ce à temps complet ou à temps partiel. Parmi les 20% qui occupaient un emploi à temps complet, la moitié avait l'intention de retourner éventuellement aux études. Inutile de souligner qu'une telle propension pour les études post-secondaires dépasse de loin la norme habituelle pour les finissants du secondaire.

- Durant leur première année universitaire, environ 40% des diplômés d'immersion avaient suivi au moins un cours donné en français. Plusieurs (40%) déploraient cependant l'absence de disponibilité ou de choix de cours donnés en français au niveau postsecondaire.

- Pour ce qui est de la confiance dans leur habileté à utiliser le frnaçais soit dans un emploi, soit dans des études universitaires, 45% se sentaient très ou assez confiants alors que seulement 13% s'en sentaient incapables (noter qu'il s'agissait d'étudiants issus de programmes d'immersion tardive). Les faiblesses notées touchaient d'abord les habiletés d'expression, et ce surtout à cause de l'absence d'occasions de s'exercer dans l'usage de la langue.

- Quant à leur attitude facce à l'immersion, 45% des diplômés appuyaient le programme sans réserve, 35% y voyaient des aspects positifs et négatifs alors que seulement 10% n'y voyaient que des côtés négatifs. La grande majorité exprimait toutefois sa satisfaction à ouvoir s'exprimer en français et les plaintes formulées touchaient plutôt les modalités du programme que le principe de son existence. Ainsi, parmi les plaintes les plus souvent formulées, le peu de choix de cours (plainte mentionnée par 18% des répondants), la piètre qualité de l'enseignement (16%) et l'absence d'occasions de s'exercer (16%) occupaient la première place.

- Enfin, parmi les opinions recueillies (auprès de 102 répondants) quant aux bénéfices qu'ils croyaient retirer du programme d'immersion, celle qui revenait le plus souvent (31 fois) touchait la simple satisfaction d'être bilingue alors que les meillerus perspectives d'emploi n'étaient mentionnées que 18 fois, ce qui peut laisser supposer que les étudiants sont moins «pragmatiques» dans leur quête du bilinguisme qu'on a pu le laisser croire.

L'étude de Wesche, Morrison, Pawley et Ready (1986) fut quant à elle menée auprès d'une centaine de diplômés des programmes d'immersion des écoles secondaires de la région d'Ottawa (dont 33 issus de programmes d'immersion précoce) inscrits aux universités d'Ottawa, de Carleton, de Queen's ou de McGill). Les principaux résultats de cette recherche peuvent se résumer ainsi:

- Selon les auteurs, ces étudiants font preuve d'un haut niveau de bilinguisme fonctionnel («high level of functional proficiency») dans les quatre habiletés (surtout dans les habiletés réceptives): tous réussissent sans difficulté le test de compétence en français auquel doivent se soumettre tous les nouveaux étudiants non francophones s'inscrivant à l'Université d'Ottawa.

- Même si les réponses aux questionnaires révèlent que le niveau de confiance des étudiants dans leur habileté à utiliser le français est généralement élevé et leur motivation à utiliser la langue et à en améliorer la maîtrise est très forte, peu d'étudiants admettent utiliser souvent le français dans les faits, que ce soit dans leurs études ou dans leurs loisirs (même si la plupart compte l'utiliser plus souvent «dans l'avenir»). En effet, la moyenne de cours suivis en français est seulement .8 (moins de un cours) à l'Université d'Ottawa et .4 pour les autres universités. La raison principale donnée par les étudiants pour ne pas suivre plus de cours en français (à supposer qu'ils sont disponibles dans cette langue) touche la crainte d'affecter négativement leurs résultats scolaires. Par contre, lorsqu'un étudiant décide de s'inscrire à un cours offert en français, il le fait plus par «intérêt personnel» que pour des raisons «académiques» ou professionnelles (ce qui peut paraître quelque peu paradoxal compte tenu du fait que la mojorité des cours suivis sont dans le domaine des sciences avec la biologie au premier rang).

- Même si les universités impliquées dans l'étude ont manifesté la volonté d'offrir plus de cours et de services en français si la demande le justifiait, les auteurs craignent que cette demande demeure trop faible pour qu'on connaisse à court terme un progrès notable en ce sens dans les universités ontariennes. Il semble donc bien que la question du français, pour les diplômés d'immersion se présentant à l'université, soit tout à fait subordonnée à leur orientation scolaire et à leur désir d'obtenir les meilleurs résultats possible.

Nous terminerons cette section en résumant brièvement quelques extraits tirés du rapport annuel du Commissaire aux langues officielles (1986), dont la partie V porte sur l'enseignement postsecondaire en français.

Selon ce rapport (p. 201), les universités doivent prévoir que si les étudiants d'immersion «... ne sont présentement qu'une poignée à sortir des écoles secondaires, il faut s'attendre à un véritable raz-de-marée à la fin des années 90» et il souligne par conséquent la nécessité de «... se préparer dès maintenant à l'éventualité que de plus en plus de jeunes anglophones voudront quelques cours en français au postsecondaire». Il

s'empresse toutefois d'ajouter qu'il est peu probable que les mêmes programmes puissent être également profitables aux francophones et aux anglophones bilingues:

> «Les étudiants francophones ont besoin d'un enseignement entièrement dispensé en français, dans un milieu où cette langue domine. Les diplômés des cours immersifs, pour leur part, ont besoin de moyens qui leur permettent de maintenir et de développer leur connaissance du français au cours de cette période de transition entre l'école secondaire et le marché du travail.» (p. 202)

On voit donc que même à l'université, il est important de tenir compte du fait que les francophones ont des besoins particuliers et qu'il serait dangereux de croire qu'en ajoutant quelques cours donnés en français à l'intention des diplômés de l'immersion dans les universités anglophones, on puisse du même coup prétendre satisfaire aux besoins des francophones.[d]

C'est sans doute ce souci qui a motivé la première des trois conclusions suivantes, lesquelles ont été formulées au terme d'un colloque organisé à Ottawa, en mars 1986, par Canadian Parents for French et dont le thème était l'enseignement postsecondaire (voir le Rapport annuel 1986:203):

. les besoins des collectivités francophones doivent l'emporter sur ceux des diplômés des cours immersifs;

. les élèves du secondaire qui sont admissibles à des programmes d'enseignement en français doivent connaître les possibilités qui leur sont offertes à cet égard parles établissements postsecondaires, et être encouragés à s'y inscrire;

. la formation des professeurs et le financement des universités sont de la plus haute importance.

h) Défis et perspectives pour l'enseignement immersif

(d) Il est assez inquiétant de constater que selon une enquête nationale effectuée sous l'égide du Secrétariat d'État en 1983-84 et portant sur les étudiants du postsecondaire, près de la moitié des étudiants francophones étudiant à l'extérieur du Québec ont suivi un enseignement universitaire entièrement en anglais et, fait peut-être encore plus inquiétant, seulement 40% d'entre eux ont déclaré qu'ils auraient préféré recevoir un enseignement bilingue, et 10% un enseignement entièrement en français (Rapport annuel 1986: 204). Si on tient compte en plus du fait que beaucoup moins de francophones que d'anglophones ontariens se destinent aux études universitaires, surtout dans le domaine des sciences et de la santé, comme le rapporte le commissaire (1986: 205), on peut voir que le danger qui menace la francophonie ontarienne vient autant, sinon plus, de l'intérieur que de l'extérieur.

Depuis 1977, le nombre d'étudiants inscrits à des programmes d'immersion en Ontario est passé de 13,000 à 97,000, soit une augmentation de 700%. Même si cela ne représente toujours que 5% de la population scolaire ontarienne (et moins de 10% des effectifs scolaires en français langue seconde), on peut se demander où s'arrêtera cette croissance (si elle s'arrête) et quelles en seront les conséquences pour la société en général et pour le système éducatif en particulier.

Pour le moment, personne ne peut vraiment prédire si l'immersion approche du point de saturation, s'il y aura ralentissement dans le nombre d'inscriptions ou si le nombre d'étudiants qui y sont inscrits continuera à doubler environ tous les 5 ans comme l'indique la tendance actuelle. Parmi les facteurs qui affecteront cette évolution, et dont plusieurs constituent pour le moment les défis les plus importants pour tout l'enseignement immersif, on peut mentionner les suivants:

- le maintien de la réputation de qualité et d'efficacité des programmes,

- l'attitude positive des Canadiens face au bilinguisme et aux avantages qu'il procure, soit dans la poursuite d'un emploi, soit en tant que valeur éducative intrinsèque,

- la volonté des parents de poursuivre leur lutte en vue d'augmenter le nombre d'écoles et de classes où s'offrent ces programmes,

- la possibilité de recruter et de former des enseignants qualifiés, surtout à mesure que l'immersion envahit le secondaire où il devient plus difficile de concilier une double expertise et dans la langue et dans les sujets enseignés,

- l'établissement de directives ministérielles et la mise sur pied de programmes standardisés permettant un meilleur contrôle et une plus grande uniformité en ce qui a trait à tout l'aspect pédagogique de l'immersion,

- la capacité pour l'immersion de s'intégrer harmonieusement dans le système éducatif et social actuel, sans, par exemple, être perçue par la majorité comme s'adressant à un petit groupe de privilégiés recevant plus que sa part des fonds publics et des services scolaires et sans occasionner trop de remous en ce qui a trait au déplacement des étudiants et des enseignants des autres programmes,

- le maintien enfin d'une forte présence francophone (et ce non seulement au Québec) et un plus grand rapprochement entre les «deux solitudes» afin que se justifie toujours, aux yeux du gouvernement fédéral, le transfert de sommes considérables aux provinces dans le but de les aider à maintenir leurs programmes d'enseignement touchant les deux langues officielles.

Après l'euphorie initiale, on commence à trouver de plus en plus de mises en garde et de recommandations touchant le maintien et la mise sur pied des programmes d'immersion et on peut prévoir qu'au cours des prochaines années, on assistera à des développements peut-être moins spectaculaires mais sans doute tout aussi importants pour l'avenir de ces programmes que ceux auxquels on a assisté au cours des quelque 20 premières années de leur existence.

CHAPITRE III

ANALYSE DE L'IMPACT DE L'IMMERSION SUR L'ÉDUCATION FRANÇAISE

INTRODUCTION

L'enseignement immersif et l'éducation franco-ontarienne, jusqu'à présent, ont été traités indépendamment par les chercheurs et aussi dans une large mesure par le public et les milieux scolaires en général. Ceci est d'autant plus étrange que le mouvement de bilinguisation est intimement lié au fait du statut officiel de la langue française au pays. On semble avoir ignoré le fait. Comme nous l'avons indiqué au début de ce rapport, les recherches du côté de l'immersion se sont concentrées surtout sur des aspects d'évaluation du rendement alors que du côté de l'éducation franco-ontarienne, elles s'adressaient à des problèmes liés à la survie du système, donc, à des problèmes à incidences sociologiques et linguistiques.

Il semble qu'aucune étude ne se soit encore penchée sur la question de l'interaction possible entre les deux formes d'enseignement et sur celle des conséquences actuelles et anticipées de l'une sur l'autre. Aucune ne s'est encore posé la question aussi directe que de savoir si le phénomène de l'immersion exerce une influence de quelqu'ordre que ce soit sur l'éducation franco-ontarienne. On a beau parcourir les écrits, les synthèses de la littérature spécialisée comme celles de Swain et Lapkin, par exemple ou encore les revues spécialisées, c'est en vain que l'on cherche quelqu'étude scientifique portant sur l'interaction des deux formes d'enseignement. Ce vide laissé par la littérature n'est cependant pas une preuve de l'inexistence de relations entre les deux phénomènes pédagogiques. C'est plutôt le résultat d'un manque d'intérêt et de motivation d'une part et de préoccupations toutes autres, d'autre part.

Dans l'espoir de combler ce vide et bien sûr de réaliser les objectifs de la présente étude, nous tenterons dans les pages qui suivent de répondre aux questions identifiées dans l'introduction du présent rapport comme susceptibles de jeter un premier éclairage sur les points d'impacts possibles entre l'immersion et l'éducation franco-ontarienne. Ainsi tour à tour il sera question de l'impact de l'immersion sur le financement de l'éducation française, sur l'inscription dans les écoles françaises, sur l'admission des immergés aux écoles de langue française, sur les occasions d'emploi, sur les «deux solitudes» et sur la perception que les francophones peuvent avoir de leur langue.

De plus, on fera état de certaines questions connexes d'importance comme la perception de part et d'autre des objectifs de l'immersion, la perception de l'effet direct de l'immersion sur l'éducation française et finalement la perception de l'organisation pédagogique de l'immersion.

À la suite de chacune de ces analyses, on tentera de dégager les conclusions qui s'imposent.

1. IMPACT DE L'IMMERSION SUR LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION FRANCO-ONTARIENNE

Il s'agit ici, à l'aide des écrits disponibles et des données recueillies lors de notre enquête, de vérifier si le phénomène de l'immersion a un impact sur la disponibilité des fonds de recherche et sur le financement de l'éducation en langue française. Afin de faire la lumière sur des liens possibles, trois aspects spécifiques sont abordés: un bref historique des programmes fédéraux-provinciaux d'aide financière pour l'enseignement des langues officielles, une présentation et analyse des données pour l'Ontario et enfin un sommaire des données recueillies lors de notre enquête.

Bref historique

Dans la foulée des recommandations de la Commission Laurendeau-Dunton (1968), le gouvernement fédéral met sur pied en 1970 sous l'autorité du Secrétariat d'état, une série de programmes concernant les langues officielles dans l'enseignement.

Ces programmes comportent une aide financière versée sous forme de paiements 'formulaires' «calculés à partir du nombre d'inscriptions et du coût moyen de l'enseignement dans les provinces et ... par le biais d'un certain nombre de programmes dits 'hors formules' servant à financer des activités et des initiatives précises entreprises par les provinces» (1983:1).

Parmi les programmes à paiements «formulaires» se trouvent les suivants:

a) formule relative à l'aide à l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle aux niveaux élémentaire et secondaire: Il s'agit de l'anglais au Québec et du français dans les autres provinces. Durant la période 1970-71 à 1978-79, la contribution versée par le fédéral aux provinces équivalait à 9% du coût annuel moyen dans chaque province de l'enseignement par élève faisant des études à plein temps (i.e. au moins 75% de la semaine scolaire à l'élémentaire et 60% de la semaine scolaire au secondaire) dans la langue de la minorité.

b) formule relative aux frais d'administration liés à l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle aux niveaux élémentaire et secondaire. Durant la période 1970-71 à 1978-79, le gouvernement fédéral a versé aux gouvernements provinciaux un paiement représentant 1.5% du coût annuel moyen de l'enseignement dans chaque province.

c) formule relative à l'aide à l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle au niveau post-secondaire: durant la période 1970-71 à 1978-79, le gouvernement fédéral a versé une contribution équivalent à 10.85% des subventions de fonctionnement allouées par la province aux institutions post-secondaires agréées par cette dernière et dispensant un enseignement dans la langue de la minorité.

d) formule relative à l'aide à l'enseignement d'une des langues officielles comme langue seconde aux niveaux élémentaire et secondaire, la langue seconde étant l'anglais au Québec et le français dans les autres provinces. Au cours de la période 1970-71 à 1978-79, le fédéral a versé une contribution équivalent à 5% du coût annuel moyen de l'enseignement par élève.

Pour les années 1979-80 à 1982-83, «les pourcentages associés aux formules susmentionnées ont été rajustés pour que le total des sommes accordées ne dépasse pas ...140 millions pour chacune de ces années» (1983:3).

Les programmes non formulaires touchent les projets spéciaux, les centres de formation linguistique, les centres de formation des enseignants de langue minoritaire officielle (pour l'est et l'ouest du pays), les bourses pour études en langue officielle, les bourses aux enseignants, les allocations de déplacement, les bourses pour les cours d'été et les moniteurs des langues officielles.

Il importe de noter que pour la période 1970-71 à 1978-79, certaines caractéristiques de cette politique sont remises en question: Churchill,(1982) par exemple, souligne l'absence de contrôle comptable dans l'usage de ces fonds par la province.

> «Under the formula payments system, provincial governments are not required to account for how the funds are expended. Their obligations are limited mainly to keeping accurate records of attendance and costs, the basic information used for calculating grants under the formula system. There is no Federal Control of programmes in any respect whatsoever». (Churchill, 1982: 23)

> Ailleurs, Ravault (1977) formulait des réactions analogues,

> «qu'au cours des négociations avec les ministères de l'Éducation des provinces du Canada l'on assure qu'un système de contrôle précis garantisse que les fonds que le Gouvernement fédéral investit dans le cadre du Programme de l'aide à l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle soient bien utilisés pour l'enseignement effectivement destiné à cette minorité» (Ravault, 1977:9).

La situation n'a guère changé s'il faut en juger par un rapport déposé le 9 juin 1987 par le <u>Comité mixte parlementaire des langues officielles</u> où on peut lire:

> «Ces millions de dollars que le fédéral dépense dans le domaine de l'enseignement, souvent, nous n'en avons pas l'imputabilité:(...). Très souvent, certaines provinces ont préféré prendre cet argent, normalement réservé à l'enseignement, pour payer leur épicerie, plutôt que d'offrir un service dans la langue de la minorité» (Le Droit, 10 juin 1987).

Plus tard (1982), la Fédération des Francophones hors Québec (F.F.H.Q.), tout en rappelant à nouveau les graves dangers de l'absence de distinction entre le soutien allant à l'enseignement en français à la minorité et à

l'enseignement du français langue seconde, exprime ses craintes concernant les implications de paiements formulaires basés uniquement sur les données d'inscription.

> «Or, depuis cinq ou six ans, (note de l'auteur: de 1981 à 1986), on a été témoin d'un développement considérable des programmes d'immersion française pour les anglophones. Ceci en soi n'a rien de déplorable, sauf en ce qui touche l'aide au financement des programmes d'enseignement en langue française de la part du fédéral (...). Dans une telle perspective, on conçoit assez bien que de moins en moins d'argent sera disponible pour les francophones pendant que de plus en plus d'argent sera détourné pour financer les coûts supplémentaires liés au secteur de l'immersion» (1982: 75).

D'ailleurs, selon les données sur les effectifs scolaires en Ontario pour la période 1977-78 à 1980-81, la population scolaire française à diminué de 7.4% alors que le taux d'accroissement de la clientèle en immersion française était de 33%. Des données plus complètes sont contenues dans un document de l'A.C.E.L.F. (1981).

Dans le même document cité plus haut, la F.F.H.Q. déclarait qu'il était temps «d'aborder directement l'impact que peut avoir le développement du secteur de l'immersion française» (1982: 82) sur les institutions scolaires françaises.

Ces inquiétudes s'avèrent surtout fondées dans le cadre des programmes formulaires basés essentiellement sur les effectifs scolaires et où, de 1979 à 1983, les déboursés totaux du fédéral dans le cadre de ces programmes formulaires ne devaient pas dépasser 140 millions par année et devraient être ajustés annuellement pour atteindre 216 millions en 1988.

Déjà conscients de certaines faiblesses dans l'application de ces programmes formulaires concernant l'enseignement des langues officielles à l'élémentaire et au secondaire, les gouvernements fédéral et provincial entament dès 1979, des négociations pour de nouveaux arrangements. Il s'agit essentiellement de s'entendre sur des mesures permettant d'assurer l'imputabilité et la reconnaissance publique des contributions fédérales. Ces négociations se poursuivent jusqu'en 1983 et durant la période 1979-1983, l'aide financière est fournie en vertue d'une série d'ententes provisoires annuelles.

En 1983, le Secrétariat d'État et le Président du Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, s'entendent sur un protocole relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement de la langue seconde. Cette entente d'une durée de 3 ans sera prolongée de 1985 jusqu'à 1988.

> «La nouvelle structure des programmes a été simplifiée, car les accords précédents prévoyaient une douzaine de programmes et de sous-programmes. Afin de mieux répondre aux besoins des provinces et des territoires, les accords prévoient dorénavant quatre grandes catégories de dépenses liées aux programmes: appui à l'infrastructure, dont le but est de subventionner les coûts de base du maintien en place d'un système permettant l'enseignement en langue minoritaire et des programmes d'enseignement en langue seconde, secteur où le fédéral verse la masse de son financement;

élaboration et expansion de programmes, dont les coûts sont partagés à 50p. 100 avec les provinces et les territoires et dont le but est l'élaboration de programmes, la mise sur pied de structures et l'achat de nouveaux équipements; formation et perfectionnement des enseignants, dont le but est de venir en aide aux établissements, tant dans l'Ouest que dans l'Est du pays, qui se chargent de former les professeurs de langue minoritaire, gr0ace à quelque 6,000 bourses accordées annuellement aux professeurs de la langue minoritaire ou de la langue seconde; et appui aux étudiants, c'est-à-dire des bourses accordées aux étudiants de langue minoritaire au niveau postsecodnaire qui, autrement, ne pourraient poursuivre leurs études à une distance raisonnable de leur domicile dans leur langue, et accordées également aux étudiants postsecondaires qui souhaitent améliorer leur connaissance de la langue seconde. Sous cette rubrique, le secrétariat subventionne également des échanges, par exemple ceux auxquels participent la SEVEC (Société canadienne des visites et échanges dans le domaine de l'éducation), qui organise des échanges entre l'Ontario et le Québec.» (voir note)

Il importe ici, selon nous, de fournir deux ensembles de données pour la province de l'Ontario, un premier donnant les paiements formulaires à l'Ontario de 1970-71 à 1982-83 (ce que nous trouvons au tableau X), et un second donnant l'évolution et des données analogues pour les années 1983-85 et que nous retrouvons au tableau XI. Pour permettre une comparaison dans l'évolution de ces deux ensembles de données, nous n'incluons pas les paiements formulaires au post-secondaire.

Note: Ce texte est tiré du procès-verbal de la réunion du comité mixte permanent du Sénat et de la Chambre des communes des Langues Officielles, le 14 mai 1986, et cite les propos de M. Goldenberg, directeur, au service des Langues officielles dans l'éducation du Secrétariat d'état.

TABLEAU VIII Paiements formulaires à l'Ontario: élémentaire et secondaire, 1970-71 à 1982-83

Année	Aide à l'enseignement en français langue maternelle*	Aide àl'enseignement en français langue seconde
1970-71	9 102 420	3 061 979
1971-72	14 322 268	4 674 307
1972-73	12 303 170	3 971 881
1973-74	13 384 760	4 229 429
1974-75	12 874 978	3 722 576
1975-76	19 112 948	5 871 482
1976-77	20 889 833	7 022 852
1977-78	22 793 841	8 743 949
1978-79	27 040 346	11 284 890
1979-80	20 668 720	8 755 844
1980-81	20 685 692	8 967 322
1981-82	21 178 361	10 048 499
1982-83	27 721 845	10 044 326

* Ces données incluent les frais d'administration liés à cet enseignement.

Sources: Sommaire financier et descriptif des programmes fédéraux provinciaux pour les langues officielles dans l'enseignement, Secrétariat d'état, 1983.

TABLEAU IX Paiements formulaires à l'Ontario: élémentaire et secondaire 1983 à 1985

Année	Aide à l'enseignement en français langue maternelle*	Aide à l'enseignement en immersion	Aide à l'enseignement en français langue seconde
1983-84	20 268 622	4 682 827	10 305 605
1984-85	21 026 874	6 242 253	10 036 224

Note * Ces données incluent les frais d'administration liés à cet enseignement.

Sources: Annexe à l'entente entre le Canada et l'Ontario, relative aux langues officielles dans l'enseignement, 1983-84, 1984-85, p. 1.

Il est important de noter que depuis 1975-76, les paiements formulaires accordés au programme de français langue maternelle en Ontario sont passés de 19,112,948 à 27,721,845 en 1982-83 alors que durant la même période l'aide au français langue seconde et à l'immersion est passée de 5,871,482 à 10,044,326. À première vue l'augmentation à ce secteur est plus importante que dans le cas du français langue maternelle. Sans doute que dans un contexte où ces paiements sont calculés à partir des inscriptions, on voit ici l'effet concret de l'accroissement des inscriptions en français langue seconde et en immersion sur l'augmentation des subventions. Dans un contexte où le montant total que le gouvernement fédéral consent à ces programmes demeure fixe et dans la conjoncture actuelle où les inscriptions en immersion augmentent alors que celles en français langue maternelle fléchissent la distribution des fonds à partir de la seule variable effectifs scolaires, doit être sérieusement remise en question.

Afin de mieux saisir l'impact possible de la croissance des effectifs en immersion sur le financement de l'éducation française, nous reportons le lecteur à la section suivante où est présentée l'évolution des effectifs scolaires en immersion et dans les écoles de langue française. Quoiqu'incomplètes, ces données démontrent que la clientèle scolaire au sein d'écoles françaises a diminué graduellement depuis 1975 alors que les inscriptions en français langue seconde et en immersion se sont accrues de façon significative durant la même période.

Il importe au plus haut point de souligner à nouveau, particulièrement dans un contexte de courbes de développement qui vont dans des sens opposés, les différences essentielles entre l'éducation en langue française et l'immersion. Quoique en dehors de la portée de la présente étude, des témoignages d'intervenants en éducation française et en immersion dans certaines provinces de l'Ouest canadien laissent croire que la distinction entre ces deux phénomènes est moins claire et risque fort de nuire à l'épanouissement de l'éducation française dans ces lieux.

Les données recueillies portant sur les fonds de recherches sont très fragmentaires. Nous devons reconnaître cependant qu'en Ontario, depuis

1972, le nombre de recherches subventionnées par le ministère de l'Éducation et portant sur l'immersion et le français langue seconde est significativement plus élevé que celui portant sur l'éducation française. Une lecture attentive d'Onteris de 1972 à 1978 contenant des recherches subventionnées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario permet de noter que pour cette période on y trouve pas moins de 25 titres de recherches portant sur le français langue seconde et sur l'immersion alors qu'on en trouve moins d'une dizaine portant sur l'éducation française.

Lors de la pré-enquête auprès de plus de trente experts touchant les grandes questions de notre recherche, il est signalé qu'il n'y a pas suffisamment d'argent dans le domaine de la recherche pour les écoles de langue française.

On fait de plus ressortir l'impression qu'une très bonne part du budget de recherche du ministère de l'Éducation va directement au Ontario Institute for Studies in Education où le nombre de recherches faites spécifiquement sur l'éducation française représente une partie négligeable des recherches effectuées au sein de cet institut.

Selon certains participants à la pré-enquête, il y a énormément d'argent de recherche du côté de l'immersion et considérablement moins du côté du français langue première.

L'historique des programmes fédéraux sur les langues officielles, certaines données portant sur le nombre de projets de recherche en immersion et en français langue maternelle ainsi que certaines réactions obtenues lors de la pré-enquête laissent percer une réalité assez simple: le phénomène de l'immersion continue de s'accroître partout au pays et certainement en Ontario alors que les effectifs scolaires dans les écoles françaises sont présentement au beau fixe. Une telle réalité interpelle l'éducation française surtout dans un contexte où le financement est essentiellement basé sur les effectifs scolaires.

C'est pourquoi le questionnaire de notre enquête se devait d'aborder la question touchant les ressources financières.

Le financement de l'immersion comparativement à celui de l'éducation française est-il source d'inquiétude de la part des francophones?

Dans son étude, Olson (1983) a traité de la question du financement de l'immersion mais non en le comparant à celui dont fait l'objet l'éducation en langue française. Parmi ses observations, il disait qu'il n'y avait pas de contrôle sur la façon dont l'argent reçu du fédéral pour le bilinguisme est utilisé par les provinces. De là, il conclut que les subventions pourraient servir à autre chose qu'à l'apprentissage du français. Olson (1983) se demandait même si l'immersion se développerait comme elle le fait si les subventions fédérales cessaient. Selon lui, c'est l'attrait exercé par ces subventions généreuses plutôt que le besoin qui pousse les conseils scolaires à mettre sur pied les classes et programmes d'immersion ce qui n'est certainement pas une perception que partagent beaucoup d'anglophones.

TABLEAU X Coûts supplémentaires encourus selon les catégories de dépenses de programmes «infrastructure» de 1983 à 1986

Niveaux d'enseignement	1983-1984		1984-1985		1985-1986	
	FL1	FL2	FL1	FL2	FL1	FL2
Élém./Sec.	36,470,938	70,959,953	3,604,850	77,822,285	50,721,370	83,552,734
Collégial	5,096,682		5,310,996	58,726	6,191,576	49,095
Universitaire	9,330,481		13,861,272	36,727	14,561,122	26,296
TOTAL	50,898,100	70,959,953	55,207,138	77,917,738	71,474,068	83,628,125

D'après les commentaires recueillis au cours de la pré-enquête, il était devenu évident que plusieurs francophones se posaient de sérieuses questions sur le financement. Certains se demandaient si les programmes d'immersion ne constituaient pas un fardeau supplémentaire pour un budget scolaire sans cesse en perte de vitesse surtout s'il était vrai que les programmes d'immersion ne servaient qu'une élite comme l'affirmaient Olson (1983) et d'autres. On se demandait non seulement si trop d'argent était dépensé à la faveur des programmes d'immersion, mais si le financement de ces programmes ne se faisait pas au détriment de l'éducation franco-ontarienne. On ne peut reprocher aux francophones d'éprouver une certaine inquiétude face au problème général du financement de l'immersion quand, d'une part, il est conscient du mépris affiché par certaines autorités scolaires locales des droits en matière d'éducation (instruction et gestion) que lui confère l'Article 23 de la constitution en tant que minorité linguistique officielle et quand d'autre part, il est conscient que partout au Canada, l'immersion, soutenue par les décisionnaires gouvernementaux et scolaires des plus hauts niveaux administratifs, se répand sans problèmes comme en témoignent les statistiques qui décrivent sa croissance. L'éducation française langue première, par contre aux prises avec de multiples facteurs d'assimilation a peine à se maintenir faute d'aide financière plus adéquate et appropriée à des besoins qui varient en intensité d'une région à l'autre et qui de plus, se voit obligée de recourir sans cesse aux tribunaux pour la reconnaissance de ses droits.

Deux études sur le financement de l'éducation, Desjarlais (1977) et Churchill (1978), ont déjà démontré avec documents à l'appui combien l'éducation française exigeait un financement supérieur à celui fourni à l'enseignement dans la langue de la majorité.

L'analyse de l'énoncé no 11 du questionnaire de perceptions qui se lisait comme suit:

> 11. L'Ontario dépense trop d'argent dans les programmes d'immersion pour ce qu'il dépense dans les écoles de langue française.

nous a permis de constater que l'inquiétude ou la perception décrite dans cet énoncé existe encore chez les francophones. Bien qu'un taux relativement élevé de non-réponses caractérise cet énoncé, il est permis de conclure à une nette différence d'opinions entre répondants anglophones et francophones, ces derniers étant plus intensément en accord avec la proposition. En faisant abstraction des non-réponses dont le taux élevé peut être attribué à une information d'ordre quantitatif difficilement accessible au grand public, on note qu'environ 78% des répondants anglophones se sont dit en désaccord avec la proposition comparativement à 45% des répondants francophones. De l'autre côté de l'échelle, 55% des répondants francophones partageaient l'opinion décrite comparativement à 21% des répondants anglophones. Cette différence de perception a été confirmée au niveau de chacun des sous-groupes de répondants sauf celui des étudiants. Au plan des régions, il est intéressant de noter que c'est dans la région 2 (Ottawa et l'est de l'Ontario) que la perception a été confirmée avec le plus d'intensité. Quant aux conseils scolaires, on note que les conseillers de la même langue partagent les mêmes perceptions qu'ils fassent partie d'un conseil public ou séparé. C'est donc dire que les conseillers

scolaires anglophones des deux formes de conseils, public et séparé, rejettent l'opinion d'un financement inégal alors que les conseillers scolaires francophones sont dans une bonne proportion de l'avis de l'énoncé no 11.

Reliée d'une certaine façon à la question du financement scolaire est celle des décisions administratives à incidences budgétaires émanant du conseil scolaire. Suite aux entrevues de la pré-enquête et à des observations fournies par les participants de l'enquête, il a été possible de déceler chez un certain nombre de francophones la perception d'une plus ou moins grande indifférence des autorités scolaires locales pour les problèmes propres à l'éducation française, indifférence amenée par le succès éblouissant des programmes d'immersion, par des pressions exercées par la population anglophone en vue d'augmenter les effectifs en immersion et surtout par la bonne presse qui entourait l'immersion. Pour savoir si une telle perception existait et dans quelle mesure, nous avons inclus l'énoncé no 39 dans le questionnaire de perceptions. Il se lit comme suit:

> 39. L'enthousiasme suscité par l'immersion relègue au second rang, dans l'esprit des gouvernants et des administrateurs les problèmes des élèves franco-ontariens.

Les résultats distinguaient de façon significative les positions des répondants anglophones et francophones, (le rapport F étant de 110,9 et le X^2 de 107,9). En effet, 52% des francophones ayant répondu à cette question se sont dit en accord avec la proposition comparativement à 31% des répondants anglophones ayant enregistré une réponse. Du côté du désaccord, 69% des anglophones ayant répondu à la question ont manifesté leur désaccord comparativement à 47% des répondants francophones. Cette conclusion confirme également les observations d'Olson (1981) à ce sujet. Comme pour l'énoncé précédent, en constatant le taux élevé de non-réponses, on ne peut que répéter l'explication donnée dans le cas de l'énoncé no 11. Sauf pour les sous-groupes des agents de supervision (directeurs généraux et surintendants) et les élèves, la tendance a été confirmée dans les autres cas. Chez les conseillers scolaires on constate le même phénomène que dans le cas de l'énoncé no 11. Un fait à noter, c'est qu'on n'a pas trouvé de différences significatives entre répondants anglophones et francophones dans les régions 1 et 6, les deux régions à faible concentration francophone. Dans ces deux régions, l'écart qui séparait les anglophones et francophones était de peu d'envergure comparativement à l'ensemble de l'échantillon. Par contre, c'est dans les régions 3 et 4 que les anglophones ont manifesté leur désaccord avec le plus d'intensité, 74% et 76% respectivement. Aussi c'est dans la région 2 que les répondants francophones ont enregistré l'accord le plus intense soit 58% environ, comme ils l'avaient fait d'ailleurs dans le cas de l'énoncé no 11.

L'analyse de ces deux énoncés démontre une certaine inquiétude de la part des francophones par rapport au financement de l'éducation française.

Les données recueillies dans cette section pour estimer l'impact de l'immersion surêlaêdisponibilitéêdesêressourcesêfinancièresêpour l'éducation et la recherche en français langue maternelle permettent de dégager des conclusions d'une importance capitale.

1. Il importe de reconnaître que dans la majorité des cas, les subventions tant fédérales que provinciales, sont essentiellement fonction des données d'effectifs scolaires. Or, il importe de reconnaître qu'en éducation française ces effectifs scolaires, depuis 1975 ont chuté graduellement pour se stabiliser depuis 1985. Les principes du financement lié aux effectifs joue largemment dans la tendance trop répandue d'ouvrir toutes grandes les portes de l'école française pour y laisser entrer tant à l'élémentaire qu'au secondaire, une clientèle peu ou pas francophone et ce au nom d'une survie financière. Par ailleurs en pratiquant une politique d'admission plus rigoureuse, on met en péril l'existence d'un certain nombre d'écoles.

2. Il importe donc de reconnaître que la distribution des ressources financières basée uniquement sur les effectifs scolaires, joue contre l'éducation française dans un contexte où ces effectifs sont stables où diminuent.

3. Toute la question de l'impact en matière de ressources financières de l'immersion sur l'éducation française, doit se situer dans le contexte plus global de conseils scolaires où francophones et anglophones s'y retrouvent ensemble et où il demeure toujours difficile de départager les coûts encourus par la clientèle de langue anglaise et par la clientèle de langue française. On doit donc demeurer prudent lorsqu'on est confronté à cette question d'impact. Il n'en demeure pas moins cependant que le type actuel de conseil scolaire desservant une clientèle de langue anglaise et une clientèle de langue française exige des bilans financiers précis permettant de départager clairement les ressources financières attribuées à l'éducation de langue française et à la clientèle de langue anglaise qu'elle soit en immersion ou non. De tels bilans permettent de voir annuellement en quoi l'évolution des effectifs scolaires influence le partage des ressources financières.

4. Les fonds attribués à la recherche par le gouvernement ontarien portant sur l'éducation française doivent eux aussi donner lieu à une comptabilisation séparée afin de permettre de voir annuellement comment se porte cette activité. Présentement, il nous semble difficile, voire impossible, de départager clairement comment se répartissent les fonds de recherche portant sur l'éducation française et sur l'éducation des anglophones incluant l'immersion et le français comme langue seconde.

Bref, il nous semble clair qu'une distinction fort explicite doit être maintenue entre l'éducation française et l'immersion. Cette distinction doit donner lieu, à tous les paliers, à une comptabilisation permettant d'identifier les ressources financières attribuées tant pour la recherche que pour l'enseignement à l'éducation française et à l'éducation aux anglophones, incluant l'immersion et le français langue seconde. De plus, devant les accroissements constants des effectifs en immersion et des inscriptions stables sinon décroissantes en éducation en langue française, il faut s'assurer que les financements ne soient pas basés uniquement sur la variable «effectifs scolaires» mais bien sur le droit constitutionnel des francophones à une éducation de qualité équivalente à celle dispensée à la majorité.

2. IMPACT DE L'IMMERSION SUR L'INSCRIPTION DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE

De façon concrète et comptabilisée, il semble qu'il ne soit pas possible, dans l'état actuel des statistiques scolaires, de connaître le nombre de Franco-Ontariens qui d'une année à l'autre passent de l'école de langue française aux programmes d'immersion lesquels existent pour la plupart dans les écoles de langue anglaise. Il n'est pas possible, non plus, de savoir combien d'élèves de langue maternelle française sont inscrits dans les programmes d'immersion. Non pas que ces données soient impossibles à obtenir mais que les autorités scolaires semblent peu disposées à les recueillir.

Dans une étude récente, Churchill (1985) déplorait l'insuffisance des statistiques scolaires disponibles, surtout quand il s'agissait d'obtenir des données relatives à la fréquentation des écoles anglaises, françaises et des classes d'immersion par des francophones.

Il est sûr que les effectifs des écoles franco-ontariennes ont diminué dans le passé à un rythme plus accéléré que dans le cas des écoles de langue anglaise. C'est autre chose, cependant, que d'attribuer cette perte à l'attrait exercé sur les Franco-Ontariens par le succès de l'immersion. Selon des commentaires que nous ont faits quelques directeurs généraux, très peu de francophones passeraient aux cours d'immersion, surtout dans les milieux à forte concentration francophone. Il semble que le phénomène de la dénatalité et les déménagements demeurent encore les explications les plus raisonnables de la baisse des inscriptions dans les écoles de langue française de ces milieux. Nous n'avons aucune raison de croire que la situation soit différente dans les régions 1 et 6 à faible concentration francophone. Le problème particulier de ces deux régions est d'avoir des écoles de langue française qui sont fréquentées par de nombreux non-parlants français.

Il faut tout de même reconnaître que dans l'esprit de certains francophones, le succès du phénomène de l'immersion et la publicité qui lui est accordée ne passent pas inaperçus. Il nous a paru important d'explorer jusqu'à quel point les Franco-Ontariens sont perçus par la population comme encouragés, suite à cet attrait exercé par l'immersion, à inscrire leurs enfants aux programmes d'immersion.

En analysant les données fournies par l'énoncé no 16 du questionnaire de perceptions, énoncé qui se lisait comme suit:

> 16. Le succès des programmes d'immersion encouragera les Franco-Ontariens à inscrire leurs enfants dans les écoles qui offrent ces programmes

On a constaté qu'environ 55% des répondants francophones ayant enregistré une réponse à la question, (65% si on fait abstraction des non-réponses) ne croient pas que les Franco-Ontariens soient attirés vers les programmes d'immersion au point de retirer leurs enfants des écoles françaises et de les transférer à cette autre forme d'enseignement français, alors qu'une perception contraire existe chez la majorité des répondants anglophones. Cette différence entre les deux groupes linguistiques dans la perception de la situation décrite au no 16 du questionnaire s'est avérée statistiquement

significative. Elle est aussi confirmée au niveau des sous-groupes de répondants suivants: les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les enseignants, les conseillers scolaires et les parents. Au niveau des régions, on se rend compte que cette différence entre répondants anglophones et francophones existe également de façon statistiquement significative dans les régions 1, 2 et 6. La distribution des réponses au niveau des régions que l'on trouvera dans le tableau XI est fort intéressante. On note en premier lieu une tendance constante de la part des répondants anglophones dans toutes les régions de manifester leur accord avec la proposition toujours avec plus d'intensité que ne le font les répondants francophones. Ceci est surtout vrai pour les régions 1 et 6 où l'on trouve de faibles concentrations de francophones. En effet, dans la région 1, près de 60% des répondants anglophones se sont dit d'accord comparativement à 45% des répondants francophones. Pour la région 6, le rapport entre les deux est même plus élevé, soit 69% chez les anglophones comparativement à 30% chez les francophones. La région 2, à forte concentration francophone, présente également un écart considérable entre anglophones et francophones. 62% des répondants francophones se disent en désaccord avec l'énoncé comparativement à 46% des répondants anglophones. Dans les régions 3 et 4 on ne trouve pas tellement de différence entre répondants anglophones et francophones comme le démontre le tableau suivant. Un autre fait à noter c'est que les anglophones des régions 3 et 4 diffèrent de perceptions de façon statistiquement significative avec ceux des trois autres régions en ce sens que leurs réactions à la question 16 étaient très proches de celles des répondants francophones. Le comportement des répondants francophones des régions 1 et 6, régions à faible concentration francophone est à noter car en raison d'un taux d'assimilation assez élevé qui les caractérise, on serait porté à croire que la tentation de passer à l'immersion serait plus forte, ce qui n'est pas le cas.

TABLEAU XI. Distribution des réponses à l'énoncé no 16 selon les régions et la langue maternelle des répondants (les non-réponses ne sont pas tenues en ligne de compte)

RÉGIONS	LANGUE	DÉSACCORD %	ACCORD %
1	Ang.	38,6	61,4
	Fr.	54,7	45,0
2	Ang.	46,0	54,0
	Fr.	62,0	38,0
3	Ang.	58,0	42,0
	Fr.	63,0	38,0
4	Ang.	62,0	38,0
	Fr.	65,0	34,0
6	Ang.	30,0	69,0
	Fr.	70,0	30,0

De plus, en considérant les données tout en tenant compte de l'interaction des variables langue maternelle et appartenance à un conseil scolaire, soit public, soit séparé, il est possible de constater que la variable langue maternelle est source plus importante de variance que la variable conseil scolaire. C'est dire qu'indépendamment de l'appartenance à un conseil public ou séparé, les répondants anglophones et francophones entretiennent des perceptions significativement différentes et que ces différences sont dans le même sens que celles qui caractérisent l'ensemble des données.

Quelle signification peut-on donner à l'analyse de cette question? Si, comme les données semblent le suggérer, la majorité des répondants anglophones perçoivent les francophones comme encouragés à inscrire leurs enfants à l'immersion c'est qu'ils ne voient que peu de différence entre le caractère spécifique de l'éducation française et de celui de l'immersion. De là, à ne voir pour les deux groupes en cause qu'une forme d'organisation scolaire, il n'y a qu'un pas déjà franchi en maints endroits dans les provinces de l'Ouest et aussi en quelques endroits en Ontario. Il faut reconnaître que le problème de l'impact de l'immersion sur l'éducation française n'est pas nécessairement lié à l'immersion en soi mais àl'identification dans l'esprit de la majorité des objectifs des deux formes d'éducation et des risques que cette confusion pose à la création d'institutions scolaires de langue française dans des milieux à faible concentration francophone.

Un deuxième énoncé qui avait pour objet de pousser un peu plus l'exploration de la question était le numéro 13 qui se lisait ainsi:

> 13. L'augmentation notée dans les inscriptions aux programmes d'immersion est reliée à la diminution des inscriptions dans les écoles franco-ontariennes.

La diminution des effectifs élèves est un phénomène général au Canada. Rares sont les conseils scolaires qui n'en ont pas ressenti les effets. Le ministère de l'Éducation, il y a quelques années (1978), avait même établi une commission d'étude présidée par R. Jackson, ancien directeur général de O.I.S.E., dont le mandat était d'en étudier toutes les implications relatives à l'éducation ontarienne. Cette enquête avait produit une somme immense de documents touchant à peu près à tous les aspects du problème. En aucun cas, la question d'un lien possible entre la baisse des inscriptions dans les écoles françaises et l'augmentation des programmes d'immersion n'a été suggérée ou même discutée.

L'analyse des données propres à cet énoncé a démontré que dans l'esprit des gens on n'associe pas la croissance phénoménale du mouvement de l'immersion à une exode des écoles de langue française. En effet, c'est dans la proportion de 66% que les répondants francophones se sont dits en désaccord avec la proposition. Chez les anglophones qui ont répondu à la question plus de 80% se sont également dit en désaccord. Il faut noter cependant qu'environ 40% de l'échantillon anglophone s'est abstenu de répondre. Qu'est-ce que cela signifie? Le doute? L'ignorance des données? Tout au long du processus d'analyse du questionnaire, nous nous sommes rendu compte que quand il s'agissait de situations qui impliquaient des données quantitatives peu accessibles au grand public, comme dans le cas présent, on récoltait un taux de non-réponses élevé surtout du côté des répondants anglophones. Les données sont tout de même assez concluantes en ce sens

que la tendance chez les répondants des deux groupes linguistiques consiste à ne pas voir de liens entre la diminution des effectifs qui caractérise les écoles de langue française et l'augmentation rapide des effectifs des programmes d'immersion. Cette même tendance est confirmée au niveau des régions. Dans les régions 1 et 6, cependant, régions à faible représentation francophone, on ne trouve pas de différences significatives entre répondants francophones et anglophones. D'ailleurs ils partagent sensiblement la même perception du problème que celle de l'ensemble de l'échantillon.

Dans son étude sur l'éducation et les besoins des Franco-Ontariens, Churchill (1985) s'est penché sur la relation entre la baisse des inscriptions dans les écoles françaises et l'augmentation enregistrée dans les écoles anglaises et les programmes d'immersion. Il nous rappelle que le jeu des comparaisons de pourcentages peut être affecté par le phénomène de l'immigration qui a surtout favorisé le système anglais dans cette province. Cependant, il ne craint pas d'affirmer que l'assimilation est une cause des pertes subies par l'éducation française. Evidemment, c'est un fait que nous reconnaissons tous mais au niveau de l'école élémentaire il faut admettre que nous disposons de très peu de statistiques qui démontrent le passage progressif des élèves francophones d'un système scolaire à l'autre à cause de l'assimilation.

L'idée d'une relation entre la diminution des effectifs des écoles françaises et la croissance de ceux des programmes d'immersion peut venir sans doute d'une interprétation superficielle des statistiques scolaires. Ce n'est pas pàr exemple parce qu'on dit qu'il y a 650 écoles en Ontario où on offre l'immersion en comparaison avec 350 écoles pour le français langue maternelle que les écoles d'immersion sont plus facilement accessibles que les programmes français ou qu'elles en arrivent à devenir dans certaines régions, la seule possibilité pour les francophones.

Des tableaux que l'on pourrait élaborer pour illustrer les pertes progressives des effectifs élèves francophones année après année comparativement à l'augmentation progressive au cours des mêmes années des effectifs des programmes d'immersion ne permettent pas non plus de conclure à un lien possible entre les deux. Trop de variables entrent dans la confection de tels tableaux pour qu'ils soient utilisables dans la situation présente.

CONCLUSION

Plusieurs constatations peuvent se dégager de ce qui précède. En premier lieu, on ne peut que déplorer le caractère incomplet des statistiques scolaires que les Conseils scolaires s'évertuent à recueillir année après année. On semble ne pas vouloir suivre le mouvement des élèves francophones ou anglophones vers l'une ou l'autre des unités d'enseignement de langue française ou de langue anglaise en dépit de l'importance que de telles données pourraient avoir dans l'analyse du phénomène de l'assimilation. Se peut-il que pour des raisons de «rentabilité» d'une école française on préfère ignorer ce va et vient analysé selon la langue maternelle des élèves?

L'analyse de la littérature disponible et de la question no 13 du questionnaire de perceptions conduit à la conclusion que rien ne permet d'affirmer un lien entre l'accroissement des inscriptions aux programmes de l'immersion et la diminution des effectifs élèves qu'éprouvent les écoles de langue française. Il y a des transferts à l'immersion, c'est sûr, mais le peu de statistiques non-officielles auxquelles nous avons eu accès démontrent qu'il s'agit en effet de nombres négligeables et que ceux-ci sont constitués pour la plupart d'anglophones ou de francophiles.

L'analyse de la question no 16 nous a permis de conclure que pour la majorité des francophones, le succès du phénomène de l'immersion ne constituait pas pour eux un encouragement à y inscrire leurs enfants. Ce qu'il faut noter cependant c'est que majoritairement, les répondants anglophones ont exprimé l'opinion contraire. Ceci dénote, il semble, que ce dernier groupe ne comprend pas que les objectifs de l'école de langue française soient radicalement différents de ceux de l'école ou des programmes d'immersion. Ce qui pourrait être inquiétant c'est que dans les régions 1 et 6, à très faible concentration francophone, l'expression d'accord fourni par les répondants anglophones atteint un niveau d'intensité plutôt élevé. Là où le nombre de francophones ne justifie pas (économiquement non pas légalement) la création d'une école et où les décisionnaires sont de langue anglaise cette situation constitue certainement une menace à l'éducation française.

3. ADMISSION DES ANGLOPHONES AU SEIN D'UNITÉS DE LANGUE FRANÇAISE

La question de l'admission au sein des unités et écoles de langue française des anglophones aspirant à la bilinguisation et venant des programmes d'immersion ou d'ailleurs, comporte plusieurs éléments intimement reliés entre eux. Il y a en premier lieu, l'étude des effets éventuels de la cohabitation scolaire anglophone-francophone sur les aspirations linguistiques et culturelles des élèves francophones et, deuxièmement, l'étude des attitudes et perceptions des anglophones et francophones face à cette question.

Traditionnellement, en Ontario, l'école française se présentait comme la voie la plus commode et la plus efficace vers la bilinguisation des anglophones. Ces dernières années, cependant, des inscriptions de plus en plus nombreuses d'anglophones aux écoles de langue française ont provoqué une réaction de protestation chez nombre de parents et éducateurs franco-ontariens. Cette réaction s'est concrétisée en une série d'études

locales et provinciales qui, en plus de relever les désavantages réels et les effets négatifs de la cohabitation, sous quelque forme que ce soit, démontrèrent comment elle pouvait conduire à l'assimilation.

La question se compliquait d'autant plus qu'en bien des endroits de la province, les problèmes de la cohabitation étaient associés autant au fait de la présence dans les écoles de langue française de francophones assimilés et ne parlant plus le français que de la présence de véritables anglophones. C'est pour cette raison qu'au cours de cette section, nous emploierons indifféremment les expressions «anglophones» et «non-parlants français» pour désigner ces élèves.

Une des premières études sur la question fut lancée par l'A.E.F.O. au cours des années 1976-1977 auprès de 843 enseignants oeuvrant dans environ 39 conseils scolaires. Cette étude portait sur deux points en particulier: (a) les politiques d'admission d'élèves qui ne s'expriment pas en français et les critères appliqués par les comités d'admission; (b) le nombre et le pourcentage d'élèves qui ne parlent pas le français mais qui fréquentent l'école de langue française et les mesures prisesêpourêassurer l'intégration de ces derniers.

L'année suivante, en 1978, une deuxième étude commandée par le Conseil scolaire des écoles séparées de Nipissing fut publiée sour le titre de Commission sur l'assimilation: dimensions nouvelles. Cette recherche mit en évidence ce que plusieurs conseils scolaires offrant de l'enseignement français soupçonnaient déjà, à savoir que la clientèle des écoles élémentaires de langue française (et on aurait pu en dire autant des écoles secondaires de langue française) se répartit principalement en trois catégories: les francophones, les partiellement anglicisés et les pratiquement anglicisés. Cette constatation amena la commission d'étude à recommander au Conseil la création de trois programmes distincts dans des écoles différentes ou à l'intérieur d'une même école pour satisfaire aux besoins de ces trois groupes. La commission reconnaissait tous les problèmes d'ordre pédagogique reliés à l'enseignement du français à des groupes d'élèves de formation linguistique et culturelle fort différente.

Peu après, Desjarlais et al. (1980) publiaient les résultats d'une enquête poursuivie à la grandeur de la province sur les effets de la présence d'élèves anglophones sur l'éducation française. Les auteurs conclurent que le comportement linguistique ainsi que les acquisitions linguistiques des francophones inscrits à un module de langue française étaient influencés négativement par la présence d'élèves pour qui le français n'était pas la langue de communication habituelle, (les non-parlants français) et que l'intensité de cette influence était fonction du nombre d'anglophones dans une école donnée. Cette conclusion générale était appuyée par les conclusions particulières suivantes:

a) C'est surtout au cycle primaire que les effets ralentissants exercés par les non-parlants français se font sentir sur les progrès en français des francophones.

b) On remarque une régression de l'effet ralentissant au cycle moyen mais une résurgence au cycle intermédiaire.

c) L'intensité de l'effet ralentissant s'accroît proportionnellement au nombre de non-parlants français dans l'école.

d) L'intensité de l'effet ralentissant s'exerce surtout sur le français parlé.

e) L'école mixte constitue un foyer déterminant d'assimilation (cette conclusion fut confirmée par Churchill 1985).

f) Le phénomène de décrochage chez les francophones inscrits dans les écoles secondaires mixtes est plus marqué que ce que l'on constate dans les écoles secondaires de langue française.

g) Ce sont surtout les élèves de 9e et 1ê années du cours secondaire qui semblent affectés par les effets de ralentissement causés par la présence de non-parlants français.

Les auteurs se sont également penchés sur l'efficacité des Comités d'admission des non-parlants français aux écoles de langue française. Malheureusement, les données recueillies sur le sujet suggéraient que dans beaucoup de régions ces comités existaient pour faciliter l'admission d'élèves anglophones. Il faut dire qu'en raison de la baisse des inscriptions qu'éprouvent les écoles de langue française la tentation d'admettre des non-parlants français afin de compenser les pertes et de s'assurer de la rentabilité économique de l'entreprise-école, est grande.

L'identification des trois catégories de clientèles d'écoles élémentaires françaises établie par la Commission sur l'assimilation du Conseil scolaire de Nipissing a été reprise par Mougeon et al., (1984) en ces termes: a) les élèves qui communiquent souvent ou toujours en français; b) ceux qui communiquent souvent ou toujours en anglais et c) ceux qui sont bilingues et qui communiquent dans les deux langues. Cette étude rappelle, de plus, certaines enquêtes qui font état des frustrations éprouvées par les enseignants qui doivent composer avec ces différentes catégories d'élèves dans une même classe. Elle note également que trop de conseils scolaires n'interviennent pas suffisamment dans la mise en oeuvre efficace des comités d'admission et laissent se répandre des classes très hétérogènes au plan de la maîtrise et de l'utilisation du français. Plus tard en 1985, Churchill reconnaît également cette faiblesse et en signale les conséquences en ces mots:

> L'importance de cette question tient du fait que c'est en grande partie, mais non exclusivement, par la clientèle scolaire que le contexte ambiguë de la situation minoritaire finit par envahir l'école (p.202).

La forme la plus contraignante et la plus menaçante de la cohabitation est sans-contredit l'école mixte. Il en existe encore plusieurs dans la province autant au palier élémentaire que secondaire. Malgré la nouvelle politique visant à diminuer le nombre d'écoles mixtes par la création d'unités de langue française émise par le ministère de l'Éducation en 1979, il semble selon Churchill (1985: 255) que la situation est loin d'être corrigée.

> Au lieu de diminuer en nombre, les écoles mixtes risquent de se multiplier, si des politiques fermes ne sont pas établies à courte échéance et que des méthodes efficaces ne sont trouvées pour secouer certains conseils scolaires de leur laxisme.

La question des effets négatifs de la cohabitation, aux plans de la langue et de la culture, surtout dans les écoles mixtes a aussi été traitée dans l'étude de Bordeleau et al., (1980). En plus de conclure que les usagers de l'école homogène française expriment une plus grande satisfaction à l'endroit de celle-ci que ne le fait la clientèle de l'école mixte à l'endroit de cette forme d'organisation scolaire, l'étude de Bordeleau démontre que les deux groupes d'usagers ont des impressions différentes concernant le degré selon lequel l'école poursuit certains buts généraux touchant la langue et la culture. Les données du tableau XII illustrent bien la chose. Elles démontrent qu'une telle situation où la clientèle est mixte aux plans linguistique et culturel engendre l'impression que les objectifs en matière de langue et de culture françaises sont moins précis et font moins l'objet d'une poursuite explicite par l'institution. C'est un peu comme si l'institution bilingue plaçait à l'arrière-plan ses objectifs touchant la promotion de la langue et de la culture françaises.

Ce bref rappel d'études et de recherches sur les effets de la cohabitation scolaire établit de façon assez convaincante, il nous semble, que dans la mesure où les anglophones (ceux qui viennent de l'immersion ou autrement) sont admis dans les écoles de langue française, la pédagogie prend ses distances par rapport aux objectifs propres à l'éducation française.

Malheureusement, en dépit de témoignages documentés d'experts dont on vient de faire état, la question de savoir dans quelle mesure l'ensemble de la population franco-ontarienne y est sensibilisée demeure entière. Nous y reviendrons plus loin.

Mais qu'en est-il de la population anglophone? Comment se situe-t-elle par rapport à l'admission aux écoles de langue française d'élèves anglophones aspirant à devenir bilingues? On ne peut parler de positions fermes, d'attitudes arrêtées ou de consensus mais plutôt d'ambivalence et d'hésitation. Même si comme telle, la question ne semble pas avoir fait l'objet d'une recherche particulière, on se rend compte qu'elle a été abordée indirectement dans plusieurs études. Dans la mesure où celles-ci traduisent les attitudes et sentiments des anglophones par rapport à l'admission des anglophones aux écoles de langue française elles méritent d'être citées.

Swain (1976) suggère qu'après un ou deux ans d'immersion, les élèves anglophones pourraient être mêlés à des élèves francophones pour continuer leur éducation en français pour le bénéfice des deux groupes.

Lapkin et Swain (1982: 72) parlent de l'enquête de Cziko et al., (1978) selonêlaquelleêplusieursêparentsêetêétudiantsêd'immersion considèrent que la poursuite des études à l'école française serait une suite logique et normale de l'immersion. Ils n'y verraient aucune menace pour leur identité (p. 72). Ils ne semblent pas se préoccuper de l'identité francophone qui pourrait être menacée.

TABLEAU XII Impression des usagers francophones du degré selon lequel l'école poursuit sa mission touchant la langue et la culture française.

Milieu linguistique et culturel	Étudiants Éc. fr./	Éc. mixtes	Enseignants Éc. fr./	Éc. mixtes	Parents Éc. fr./	Éc. mixtes
	n = 930 %	n = 934 %	n = 753 %	n = 233 %	n = 87 %	n = 115 %
peu	6.6	33.3	7.7	30.6	12.6	43.0
assez	41.6	49.0	44.8	55.3	52.9	44.7
beaucoup	51.8	17.6	47.5	14.3	n/a	n/a

Lapkin et Cummins (1983: 77) rapportent que les étudiants d'immersion en milieu scolaire francophone arrivent à une meilleure maîtrise du français que ceux qui sont en milieu anglophone. Selon eux, cet avantage, plus celui de pouvoir bénéficier d'une bibliothèque française, d'une administration française, devrait encourager la présence de classes d'immersion dans les écoles françaises. Ils reconnaissent, cependant, que cela pourrait favoriser l'assimilation des francophones.

Pour ces mêmes auteurs, un programme d'immersion dispensé dans une école de langue française est non seulement plus efficace mais aussi plus rentable (cost-effective).

Dans un texte inédit à diffusion très limitée sur le sujet de l'impact de l'immersion sur l'éducation française, Mougeon (1983) affirme qu'il ne manque pas d'éducateurs et de chercheurs en quête de moyens permettant aux écoles de langue française d'accommoder les élèves de l'immersion. Il ajoute également qu'il ne manque pas non plus de parents anglophones qui aimeraient inscrire leurs enfants aux écoles de langue française, confiants qu'ils atteindraient un rendement supérieur. Il poursuit en disant:

> It has been suggested (malheureusement, il n'indique pas par qui) that immersion students should be allowed to enroll in Ontario's French-language high schools, a measure which will assure that these students will retain or upgrade their French-language skills (p. 5).

Ailleurs, (Mougeon: 1987, sous presse) cite une étude de Heller sur les écoles de langue français de Toronto qui

> indique que plusieurs des parents considèrent qu'ils ont un droit indiscutable d'accès aux écoles de langue française et qu'ils comprennent mal que les parents francophones puissent vouloir contester ce droit (p.3 manuscrit).

Dans le même sens Churchill (1985: 320) écrivait:

> Une proposition souvent entendue depuis quelques années dans la presse, consiste à faire entrer des élèves anglophones dans les écoles et entités de langue française au palier secondaire. Il faut en convenir que le nombre de tels étudiants va en croissant.

Il note de plus que «l'opinion anglaise a beaucoup de mal à comprendre le fait, face à ces possibilités, que l'opinion francophone est réticente ou même très négative» (p. 320). Il illustre ses propos en citant le cas d'un sondage effectué auprès de parents anglophones de la municipalité de Peel, Ontario, qui dans une proportion de 74% s'étaient prononcés en faveur d'une école secondaire de langue française comme contexte pouvant le mieux assurer à leurs enfants un rendement efficace en français (p.320).
langue française comme contexte pouvant le mieux assurer à leurs enfants un rendement efficace en français (p.320).

À l'occasion d'une autre étude, Churchill (1982) faisait l'observation suivante:

> Problems regarding criteria of admission arise mainly in Ontario where significant numbers of Anglophone parents in some areas would like to have their children attend «bilingual» or French schools in order to learn to speak French.

Les avantages que les anglophones associent à un rapprochement physique des deux formes d'enseignement français sont possiblement nombreux. Churchill (1985: 320-321) en mentionne plusieurs.

À la suite de son étude sur les politiques régissant l'enseignement de la langue seconde et de la langue maternelle des diverses ethnies du Canada, Rideout (1977) écrivait:

> In areas where French-language schools exist for the francophone population, demands exist that children of English-speaking persons also be enrolled. On the other hand, Francophones view their schools primarily as a means of protecting their culture, as privileged enclaves in an otherwise dominant English-language environment where English is dominant rather than French; indeed, it is often difficult to maintain such an environment with an enrolment consisting only of Francophones: many of the latter have better skills in English than French owing to factors outside the school.

Cette supériorité en anglais de plusieurs francophones dont parle Rideout dans ce paragraphe avait été signalée déjà en 1975 dans une étude consacrée à l'enseignement de l'anglais langue seconde faite auprès d'élèves franco-ontariens, (Desjarlais, 1975). (Voir aussi Churchill, 1985: 277).

Cette brève recension des écrits illustre bien l'existence chez les anglophones d'une attitude favorable à l'admission d'élèves anglophones aux écoles de langue française.

Compte tenu de cette tendance favorable chez les anglophones, à la cohabitation scolaire, que nous venons de décrire, on ne peut que s'interroger sur ses effets sur l'éducation française si elle devait se concrétiser surtout dans les endroits où les francophones sont en petit nombre et où ils répondent à la description qu'en donne Rideout dans la dernière partie de la citation précédente.

Si d'un autre côté on examine les faits, on se rend compte que les écoles de langue française, élémentaires ou secondaires sont fréquentées dans des proportions qui varient d'un endroit à l'autre par des non-parlants français. L'enquête de Desjarlais (1980) avait pu établir l'existence à l'élémentaire de trois modèles scolaires dont chacun était caractérisé par le nombre d'anglophones ou de non-parlants français qui y étaient inscrits. Ainsi, on trouvait environ 65% des écoles de langue française où l'inscription des anglophones se chiffrait en deçà de 30%; environ 25% des écoles françaises où la proportion de non-parlants français inscrits se situait entre 31 et 45% de l'ensemble de l'école; finalement, environ 10% des écoles françaises où plus de 45% des inscrits étaient des gens pour qui la langue anglaise était la langue dominante de communication. Même si cette étude date déjà de six ans, rien ne montre que la situation s'est améliorée.

Pour indiquer le taux de participation des anglophones dans les établissements scolaires de langue française, Churchill (1985: 134) a recours à un petit calcul très simple mais bien efficace. Il écrit:

> Il faut se rappeler que, à cause du fait qu'il y a toujours un certain nombre de personnes qui ne sont pas présentes dans les établissements scolaires (malades, débiles profonds, etc.), même avec un régime de scolarisation obligatoire et universelle, le taux de participation ne tourne qu'autour de 96-97%. Or la statistique officielle actuelle démontre que les inscrits à l'éducation en langue minoritaire dépasse largement le nombre de personnes susceptibles de s'inscrire: pour les plus jeunes, de 5 à 9 ans, le taux de participation, calculé à partir des classes d'âge de langue maternelle française, atteint 121.3 pour cent; il s'agit en effet du phénomene de l'inscription de non-francophones dans les classes et écoles françaises. (Le soulignement est de nous.) Pour le groupe de 10 à 14 ans, le chiffre est de 102,2%. C'est seulement dans la tranche correspondante à l'école secondaire qu'apparaisent des taux qui reflètent, à peu près, la participation réelle.

La constatation concernant l'école secondaire nous paraît plus ambiguë puisque ces statistiques peuvent être affectées par le jeu de plusieurs facteurs socio-économiques. On ne peut surtout pas dire que les anglophones ne s'y trouvent pas. Ici, encore, on ne peut que déplorer la carence des statistiques officielles des conseils scolaires qui empêche l'observation du mouvement des élèves anglophones et francophones à l'intérieur du système scolaire ontarien. Sans insister davantage, il est clair que les écoles de langue française abritent encore de nombreux anglophones. Churchill (1985: 255) va plus loin pour signaler la gravité du problème quand il écrit:

> Finalement, il faut reconnaître le rôle joué par des parents non-francophones qui utilisent l'école «française» comme école d'immersion (...).

C'est ainsi, par exemple, qu'à Iroquois Falls, c'était les parents non-francophones ayant des enfants à l'école française qui s'étaient le plus opposés à ce qu'une entité de langue française soit créée. (Frenette 1982, citée par Churchill, 1985: 89). L'explication donnée par Churchill (1985) de ce phénomène rejoignait en substance le contenu de la citation précédente.

Une question qu'on se doit de poser est la suivante: d'où vient l'attitude favorable chez nombre d'anglophones, vis-à-vis la cohabitation scolaire sous quelque forme que ce soit?

Il ne s'agit évidemment pas au point de départ d'une sorte de mépris des droits des francophones à une éducation à la mesure de leurs aspirations culturelles. Le problème semble prendre sa source dans une incompréhension partielle ou totale de la place et du rôle de la langue française dans le développement et la réalisation de la spécificité de l'école de langue française. En peu de mots, pour l'anglophone, le français langue seconde, est d'abord perçu dans saêfonctionêde communication alors que pour le francophone, une telle conception constitue une négation de la mission même de l'école de langue française qui est le maintien et l'épanouissement de l'identité culturelle et linguistique.

Un certain nombre d'hypothèses peuvent être considérées. On pourrait en premier lieu se rapporter à deux affirmations que l'on retrouve dans l'étude de Churchill, (1985: 251):

> Une grande confusion continue de régner dans la population de langue anglaise concernant les objectifs des programmes destinés aux francophones minoritaires et ceux des programmes d'immersion, ce qui crée une <u>demande d'acces aux «écoles françaises pour les enfants d'origine non-francophone)</u>.
>
> L'attirance de l'opinion anglaise vers ce genre de solution ne provient pas d'un égoïsme voulant fouler aux pieds les droits et les intérêts des francophones. Tout au contraire, elle paraît découler d'un malentendu fondamental <u>qui confond le but des écoles avec le seul maintien de la langue</u>. Ces malentendus furent documentés de façon rigoureuse dans la thèse de doctorat de Haché portant sur la création de l'École secondaire Étienne Brûlé à Toronto (p. 321). (Le soulignement est de nous).

Ne s'agirait-il pas en premier lieu d'une conception étroite de la nature et de la fonction de la langue? En d'autres termes, il semble que pour l'anglophone (et il faut reconnaître que les exceptions abondent), le français a surtout une fonction de communication; on ne le considère que dans sa dimension pragmatique; la motivation à l'apprendre est principalement instrumentale.

L'explicitation d'une telle conception du français se trouve chez plusieurs chercheurs. Ainsi, Lapkin (1979: 16-17) écrit que l'immersion et l'éducation franco-ontarienne ont un but commun: enseigner une variété de français qui permette la communication avec tous les francophones du Canada et d'ailleurs. Sa position sur ce point pourrait être interprétée par un francophone comme si la francophonie, c'est tout autant les anglophones qui apprennent le français que les francophones eux-mêmes et que ce qui vaut pour l'un vaut pour l'autre. Les études de Genesee (1983) le conduisent à reconnaître que la motivation de la plupart des étudiants avec qui il a travaillé était instrumentale. Pour Stern (1978), trop d'étudiants d'immersion continuent de voir le français comme quelque chose de réservé à l'école ce qui ne serait pas bien efficace selon lui et deux de ses collaborateurs, Swain et Mclean (1976: 110-113) qui écrivaient:

> We believe that not even bilingualism, let alone biculturalism (c'est nous qui soulignons) can result from classroom experience alone, however well designed.

Ils poursuivaient en faisant remarquer:

> So far as we know, the programs are not based on any definite policy with regard to cultural contents or the appropriate mixture of the various cultural elements.

Ces opinions traduisent en quelque sorte la vision étroite du français qui caractérise l'enseignement immersif, une vision qui au plan d'une langue seconde est tout à fait normale. On cherche à développer des habiletés de communication dans une langue seconde. Le français devient alors une langue à «dominance de communication» comme le dit Garigue (1986) et comme telle, se distingue fondamentalement de la conception du français qui fait de la langue un élément «d'identité personnelle ou collective exprimant des réalités affectives et communautaires» (Garigue 1986: 7). Garigue poursuit en accentuant la notion de la fonction de la langue en déclarant qu'elle est le cadre de référence de l'action et non pas un simple moyen de communication. L'essence même du langage est d'être une représentation active de la pensée permettant une action commune pour ceux utilisant cette langue (p.16.).

C'est l'oubli ou l'ignorance de cette distinction fondamentale qui devient source de problèmes sérieux relativement à l'admission des anglophones aux écoles de langue française. Cet oubli s'avère plus lourd de conséquences dans quelques provinces de l'Ouest et de l'Est où on identifie les besoins d'apprentissage des deux groupes linguistiques à un point tel qu'on croit satisfaire aux besoins d'éducation française des francophones au sein des programmes d'immersion. L'extrait suivant tiré du journal The Yorktown Express, livraison du 8 avril, 1985, cité dans le Rapport annuel du Commissaire aux langues officielles, 1985, illustre bien cette ambiguïté:

> Bien que les systèmes scolaires de Yorktown offrent des programmes d'immersion en français cet automne, le Commissaire aux langues officielles estime que la situation des collectivités francophones de la Saskatchewan est source de grande inquiétude.

Une deuxième hypothèse qui peut être avancée pour expliquer l'existence d'une attitude favorable chez les anglophones vis-à-vis l'admission aux écoles secondaires d'élèves en voie de bilinguisation par l'immersion ou autrement consiste à croire que le niveau de compétence linguistique et culturel atteint par ces derniers est suffisamment élevé et développé pour leur permettre de s'intégrer, au même titre que les francophones, aux activités d'apprentissage propres à une éducation secondaire de langue française.

Cette croyance ne cadre pas avec les recherches sur le rendement en français des élèves en immersion. D'abord, il n'est pas difficile de constater qu'au début de ses acquisitions en français, en immersion précoce, l'anglophone comparativement au francophone, est déjà en retard de 3 à 4 ans aux plans du lexique, des structures et surtout de la dimension culturelle; ceci impose nécessairement un enseignement à menu linguistique très limité et une simplification outrée de la langue.

La tâche de la recherche scientifique est de découvrir si le rattrapage se fait, à quel moment et avec quelle efficacité. C'est donc en étudiant le rendement des anglophones en français et en le comparant à celui d'élèves de langue maternelle française qu'on tente de résoudre le problème. Dans ce genre d'études on est forcé de rester au niveau des structures de surface et à celui de situations de communication qui pour la plupart manquent de la spontanéité qui caractérise le discours en langue maternelle et qui sont neutres par rapport à ce qui constitue la véritable compétence linguistique, c'est-à-dire, une compétence intimement liée à une manière de vivre, à des réalités affectives et communautaires en plus des réalités d'ordre cognitif. C'est un peu l'idée qu'exprimait Bibeau (1984: 47) quand en parlant de l'évaluation de la compétence linguistique des immersifs, il disait:

> Les examens contrôlent les connaissances relatives aux programmes d'enseignement mais non la compétence totale en langue.

Cette affirmation n'est pas tout à fait juste puisque Swain <u>et. al</u> ont construit et utilisé des tests de compétence en langue.

Bibeau (1984: 47) s'est montré très sévère à l'endroit du rendement des immersés en français. De fait, il déclarait:

> Il suffit d'examiner quelques analyses indépendantes faites par les linguistes (Spilka, Connors) pour constater qu'au Canada, les enfants de l'immersion ont de graves lacunes de vocabulaire, de grammaire et de prononciation.

Tout en reconnaissant que les groupes expérimentaux (il parle de ceux dont la compétence a été étudiée par les auteurs précités) peuvent communiquer de façon «fonctionnelle», Bibeau (1984: 47) écrit:

> (...) lorsqu'il s'agit de s'exprimer et de manifester leur compétence de manière active, ils hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés et contournent les structures «difficiles» dans des phrases alambiquées, gardent un fort accent étranger et commettent bon nombre d'erreurs.

Lapkin (1984: 584) disait en substance la même chose quand elle répondait à la question de savoir avec quel succès les élèves en immersion apprennent à parler et à écrire:

> (...) well enough for effective communication but not well enough to be indistinguishable from their native French-speaking counterparts.

À la suite d'un article intitulé: «Mais apprennent-ils vraiment le français?» Lapkin (1984a): 62 écrivait:

> Bref, les cours immersifs semblent excellents pour former des élèves aptes à communiquer en français, mais on pourrait s'appliquer, en classe et à l'extérieur, à pousser davantage les côtés grammatical et sociolinguistique de cette compétence.

Pour être significative, selon Calvé (1986), la question de l'évaluation de la compétence des immersifs et surtout de la comparaison avec les francophones devrait pouvoir définir où, quand et comment leur frnaçais est acceptable. Peuvent-ils écrire un travail scolaire? faire une présentation devant une classe? suivre un cours avec des francophones? Autant de dimensions sociolinguistiques qui doivent entrer dans toute évaluation de la compétence linguistique.

Harley et Swain (1978-1979; 15) signalent un phénomène qui limite le progrès du développement linguistique en ces termes:

> Once the Children have reached a point in their language development where they can make themselves understood to their teacher and classmates (as they clearly have), there is no strong social incentive to develop further towards native speaker norm.

C'est, de fait, le jeu de la fossilisation qui se produit.

Selon Stern (1984), à part les erreurs grammaticales, les élèves en immersion ont de la difficulté à choisir un niveau de langue en fonction du contexte d'interaction. C'est-à-dire qu'ils acquièrent une compétence communicative au sens étroit du mot; la compétence socio-culturelle et grammaticale laisse à désirer, surtout en expression.

Dans un article récent, Lapkin et Swain (1986: 4) résument les principales conclusions de la recherche concernant les niveaux de compétence linguistique atteints par les immersés dans les quatre habiletés langagières. En premier lieu, ellescitent des études qui confirment que les élèves de l'immersion comprennent le français qu'ils entendent et que leur compétence sur ce point est semblable à celle des francophones. En ce qui a trait à la lecture, elles tirent la conclusion suivante:

> As for comparisons with native speakers, the results don not show the immersion students to be equivalent to native speakers as was the case with listening comprehension. However, they do at least as well as a third of the norming francophone populations.

Pour l'écriture, c'est un peu la même conclusion, c'est-à-dire que les recherches démontrent que les francophones sont supérieurs aux élèves de l'immersion. Leur recension des recherches les conduit à conclure que c'est surtout dans le domaine de l'expression orale et écrite que les élèves de l'immersion éprouvent de la difficulté en comparaison avec les deux autres habiletés langagières et évidemment par rapport aux francophones.

Dans une étude du frnaçais utilisé par les Franco-Ontariens, Mougeon et Canale (1982) nous mettent en garde de conclure trop vite que les élèves de l'immersion maîtrisent le français aussi bien que les Franco-Ontariens simplement parce qu'exposés surtout à une langue dite «standard» alors que les franphones souffrent d'interférences du français vernaculaire.

À notre connaissance, la dimension culturelle de l'éducation française dispensée en immersion n'a pas fait l'objet d'études objectives jusqu'à présent. Les chercheurs en parlent pour en déplorer son absence dans les programmes d'immersion. L'acculturation ne fait pas partie du programme de bilinguisation; les anglophones se doivent de maintenir leur intégrité culturelle. Comme le faisait remarquer Calvé (1986: 26)

> «Le plan culturel constitue probablement le talon d'Achille de l'enseignement immersif étant donné qu'à part la plus grande «sympathie» qu'ils acquièrent pour les francophones, les étudiants d'immersion ne connaissent et ne vivent que très peu ce «bi-culturalisme» qui a servi à justifier officiellement tout le mouvement et cela se comprend très bien quand on considère que le milieu de l'immersion demeure presque exclusivement anglophone».

Il faut admettre cependant que selon Swain et Lapkin (1982), les études démontrent que les étudiants d'immersion (surtout ceux qui ont commencé en immersion précoce), tout en se percevant toujours comme «Canadiens anglophones», sont moins ethnocentriques et se voient comme «moins éloignés» des francophones (surtout bilingues) que les unilingues anglophones.

Cela étant dit, le niveau de bi-culturalisme qu'atteignent les étudiants d'immersion est loin d'égaler, comme nous le disions plus haut, leur niveau de bilinguisme et ce en très grande partie à cause de l'absence de contacts de ces étudiants avec les francophones et leur culture. comme le disait Stern (1978: 841):

> «But my cautious interpretation to date is that immersion itself has not become the simple bridge between the two solitudes. More must be done to strengthen opportunities for direct communication».

Cette situation peut aussi s'expliquer par le fait qu'il n'existe aucune politique précise quant au contenu culturel des programmes d'immersion, comme l'écrivaient Stern, Swain et McLean (1976: 112-113) à propos de la situation d'Ottawa (et rien ne permet de croire que les choses sont différentes ailleurs ou ont fondamentalement changé depuis):

> «If a fundamental criticism can be expressed of all the programs it is that none attempt to make use of the Francophone presence in Ottawa, in neighbouring Hull, or in the Gatineau Hills».

Et ils ajoutent:

> «We believe that not even bilingualism, let alone biculturalism, can result from classroom experience alone, however well designed».

À la suite de ce survol rapide des écrits les plus connus et les plus pertinents concernant la question qui nous préoccupe, il devient évident qu'il existe un écart réel tant au plan quantitatif que qualitatif entre la compétence linguistique et culturelle des immersifs et de celle des francophones. Cet écart est de nature à prévenir tout élargissement des politiques permettant l'admission d'élèves d'immersion aux écoles secondaires de langue française. Le contraire pourrait engendrer des conditions pédagogiques désavantageuses pour l'un et l'autre des deux groupes.

Jusqu'à présent, cette section n'a traité que de la question de l'admission des anglophones à l'école de langue française, élémentaire ou secondaire. On ne peut cependant, passer sous silence ce qu'elle comporte pour le postsecondaire.

Au postsecondaire les admission des anglo-dominants ou des immersés au sein de programmes en langue frnaçaise présentent un ensemble de questions qui peuvent se résumet comme suit: quel est l'impact de la présence des immersés sur les orientations linguistiques et culturelles des programmes et des cours s'adressant à des francophones?

Cette question se situe dans un contexte où la diminution des effectifs scolaires au secondaire français ainsi que la croissance graduelle des effectifs en immersion au cycle supérieur du secondaire peuvent présenter pour l'institution postsecondaire bilingue la solution lui permettant de maintenir, voir même d'augmenter ces cours et programmes offerts en français. La question se pose sûrement avec plus d'acuité dans les provinces de l'Ouest où la clientèle francophonese destiant au postsecondaire étant restreinte, elle risque de se trouver en face d'un choix de cours et de programmes conçus indistinctement et pour les francophones et pour les diplômés de l'immersion.

> À ce sujet, le Commissaire aux langues officielles (Winnipeg 1986:3), commentait la situation en ces termes: «En ce qui concerne l'enseignement en langue minoritaire dans l'ensemble du pays, la *proportion* d'enfants qui ont la possibilité de faire leurs études dans leur propre langue augmente à grand peine. Dans l'absolu, leur nombre diminue. Cela n'a rien d'étonnant, compte tenu des taux actuels de transfert linguistique et de la baisse générale de la population d'âge scolaire».
>
> «Entretemps l'enseignement *du français, langue seconde* connaît également d'importants développements. Les inscriptions, au cours d'immersion sont de plus en plus nombreuses... en 1985-1986 près de 178,000 étudiants sont inscrits à des programmes d'immersion à travers le pays. Ce chiffre représente cinq fois le nombre d'étudiants inscrits en 1977-1978» (p.).

Quant à l'effet de la présence d'immersés sur le niveau de langue utilisée dans des cours offerts à des étudiants de langue française, peu d'études sont disponibles à cet effet. Edwards et al., (1984), concluent pour leur part que suite à une expérience où la langue est apprise à l'aide d'un cours dans une discipline (dans ce cas la psychologie), le professeur a tendance à ajuster automatiquement sa langue en la simplifiant de façon artificielle. Cet ajustement vise bien sûr à faciliter la compréhension du contenu transmis. Quoique nous n'ayons pas de données complètes là-dessus, quelques étudiants universitaires nous affirment que selon leur expérience, la présence d'immersés au sein de cours en langue française avait tendance à ralentir le rythme du cours.

De plus, un nombre important de collègues au sein de facultés offrant des programmes totalement ou partiellement en français insistent pour dire qu'il importe au départ que la compétence linguistique (passive et active) soit évaluée à l'admission afin qu'elle permette de prédire les chances de succès de ces diplômés.

Il faut cependant estimer les effets de la présence des diplômés de l'immersion sur la composante culturelle française des institutions post-secondaires. Deux grandes préoccupations viennent à l'esprit ici. D'une part les institutions post-secondaires offrant des cours et programmes en français aux francophones ne sont pas très explicites lorsqu'il s'agit de leur mission à l'endroit de la préservation et de la promotion de la culture française en Ontario. D'autre part, au sein de ces institutions certaines disciplines présentent un contenu culturel moins explicite (les sciences pures et appliquées, les sciences de la santé) les domaines à haute teneur technique et technologique, alors que d'autres (les humanités, les sciences sociales, les domaines professionnels - l'éducation, le droit - etc.) donnent lieu à une réflexion qui implique la dimension culturelle et sociale de la personne.

Lors du Colloque national sur l'enseignement postsecondaire en langue française à l'extérieur du Québec (1985), la vocation culturelle des institutions post-secondaires offrant des programmes à une clientèle francophone a fait l'objet de rappels importants. Il s'agit de créer au post-secondaire, une ambiance francophone où l'identité culturelle est promue.

> «L'identité culturelle (véhiculée principalement par la langue) est une nécessité psychologique qui fournit à un individu des instruments d'action; c'est un mode de pensée, c'est une méthode, c'est une vision du monde, qui ajoutés à ceux des autres cultures, donnent de l'homme et de la vie une définition plus globale et plus enrichie» (Desjarlais, 1983: 12).

Ailleurs, dans le contexte de ce colloque, Janice Sargent représentant l'Association Canadian Parents for French fait référence à l'étude de R. McGillvray qui selon un sondage découvrait que la moitié des élèves en immersion en 11e et 12e années, à Ottawa, désiraient poursuivre au moins en partie leurs études en français au niveau universitaire. De leur propre aveu, ils se disent suffisamment confiants dans leur compétence passive du français mais ont moins de confiance au niveau de l'écrit. Ces données, offertes dans le contexte d'une table ronde, permettent de souligner qu'on

ne peut s'opposer à ce que des gens «bien intentionnés» désirant la langue et la culture de langue française, soient admis dans nos institutions; on affirme cependant qu'on devrait s'assurer que leur intégration s'effectue de façon à respecter les valeurs et la culture des étudiants de langue maternelle française.

Idéalement, dans son enseignement conçu à l'intention des francophones, l'université se doit d'adopter à l'endroit des allophones la même attitude qui prévaut dans le cas d'étudiants étrangers, c'est-à-dire, que c'est à eux de s'adapter. Ceci impose à l'immersion l'obligation de préparer ses étudiants aux cours universitaires en langue française et non à compter sur la tolérance ou les concessions de la part des professeurs.

Selon le rapport annuel du Commissaire aux langues officielles (1986:201-202), les universités doivent prévoir que si les étudiants d'immersion «...ne sont présentement qu'une poignée à sortir des écoles secondaires, il faut s'attendre à un véritable raz-de-marée à la fin des années 90» et il souligne par conséquent la nécessité de «... se préparer dès maintenant à l'éventualité que de plus en plus de jeunes anglophones voudront quelques cours en français au postsecondaire». Il s'empresse toutefois d'ajouter qu'il est peu probable que les mêmes programmes puissent être également profitables aux francophones et aux anglophones bilingues:

> «Les étudiants francophones ont besoin d'un enseignement entièrement dispensé en français, dans un milieu où cette langue domine. Les diplômés des cours immersifs, pour leur part, ont besoin de moyens qui leur permettent de maintenir et de développer leur connaissance du français au cours de cette période de transition entre l'école secondaire et le marché du travail.»

Jusqu'à présent, on a pu établir qu'il existe chez beaucoup d'anglophones une attitude favorable à l'admission des élèves en immersion aux écoles secondaires de langue française. On a pu établir également que dans la mesure où cette attitude se concrétisera l'éducation française sera menacée. Il est vrai cependant que, selon la loi, il existe un mécanisme, le Comité d'admission, qui est censé contrôler l'admission des anglophones ou non-parlants français. On ne peut, cependant, passer sous silence, un nouvel aspect de la question. La décision rendue en juin 1984 par la Cour d'Appel de l'Ontario confirmait que l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés donne aux minoritaires francophones le droit à la gestion de leurs propres écoles.

> «(...) la décision affirme sans ambages deux droits découlant de la Charte: le droit à des services éducatifs de qualité égale à ceux de la majorité et le droit à fréquenter des écoles qui reflètent la culture de la minorité et font partie intégrante de la communauté» (Churchill, 1985: 113).

Mais en dépit de ces garanties, les Franco-Ontariens ne sont pas à l'abri de la cohabitation scolaire pour autant. Nous lisons encore dans Churchill (1985: 114-115).

> Des doutes sérieux existent par rapport à l'interprétation de la décision de la Cour d'Appel en ce qui concerne les droits des familles dont un enfant a fréquenté une école d'immersion. La Charte ne parle pas des buts de l'enseignement mais de la langue d'enseignement. Les parents dont un enfant a fréquenté l'école dans la langue minoritaire ont le droit d'envoyer tous leurs autres enfants à une école de la même langue.
> ....Tout laisse prévoir que, au fil des années et des décisions judiciaires, le droit à l'enseignement en langue minoritaire sera étendu aux majoritaires admis dans les écoles d'immersion.

Ainsi donc, dans la mesure où les immersés seront reconnus comme ayant le droit de fréquenter les écoles de langue française en vertu des dispositions de l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, l'éducation française sera menacée dans sa spécificité et sa finalité comme dans sa pédagogie et son climat.

Jusqu'ici, c'est à des opinions qualifiées et documentées d'experts et à des généralisations de recherches que cette section s'est adressée relativement à la question de la cohabitation scolaire ou à l'admission des anglophones aux écoles de langue française. La conclusion nous paraît assez évidente: dans la mesure où les non-parlants français, qu'ils viennent de l'immersion ou d'ailleurs, seront admis dans les écoles de langue française, l'éducation des Franco-Ontariens sera menacée.

Examinons dans un deuxième temps les données quantitatives du questionnaire de perceptions sur la question de la cohabitation scolaire et tentons de déterminer comment celle-ci est perçue par la population anglophone et francophone.

Cinq énoncés présentaient des situations reliées à la question de la cohabitation scolaire qui résulte de l'admission des anglophones aux écoles de langue française, trois ayant trait aux écoles secondaires et deux à l'école de langue française en général.

10. La présence de quelques classes d'immersion dans une école de langue française ne causerait aucun inconvénient aux Franco-Ontariens sur les plans de la langue et de la culture.

6. Admettre les élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait pour effet de ralentir les progrès en français des Franco-Ontariens.

43. Admettre des élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait un effet négatif sur le climat culturel de l'école.

35. Les écoles secondaires françaises devraient être accessibles aux anglophones qui ont suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.

15. Si les parents anglophones avaient le choix, ils inscriraient leurs enfants dans une école francophone plutôt que dans un programme d'immersion.

Deux tests de signification statistique ont été appliqués aux données obtenues à chacun des cinq énoncés, l'analyse de la variance et le test non-paramétrique du X^2. Pour chacun des énoncés, l'analyse de la variance a produit des rapports F très élevés établissant ainsi des différences de perception significatives entre répondants anglophones et francophones. Les X^2 se sont également avérés statistiquement significatifs attestant ainsi de la dépendance entre la distribution des réponses aux énoncés et la langue maternelle des répondants.

Un fait qui s'est dégagé de l'analyse des données c'est qu'en général, le répondant anglophone ne semble pas préoccupé outre mesure par les effets négatifs possibles sur l'éducation française de la cohabitation scolaire comparativement aux répondants francophones.

Ainsi dans le cas de l'énoncé no 10, 72% des répondants anglophones sont d'accord avec l'énoncé; 68% ne croient pas que l'admission des élèves d'immersion dans les écoles secondaires françaises puisse avoir un effet de ralentissement sur les progrès en français des Franco-Ontariens comme le dit l'énoncé no 6;

70% des répondants anglophones ne perçoivent pas la cohabitation scolaire au secondaire comme pouvant affecter le climat culturel de l'école, tel que suggéré dans l'énoncé no 43;

80% de ce même groupe sont d'accord avec l'idée que l'école secondaire devrait être accessible aux anglophones ayant suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire, l'énoncé no 35.

C'est cependant, dans la proportion de 69% que le répondant anglophone dit ne pas être d'accord avec l'idée que les parents anglophones inscriraient leurs enfants aux écoles de langue française s'ils en avaient le choix, énoncé no 15.

Les données des énoncés n[os] 10, 6, 43 et 35 semblent confirmer les tendances décrites par les recherches citées plus haut en ce sens qu'elles confirment l'existence chez les anglophones d'une attitude favorable à l'admission aux écoles de langue française des anglophones désirant devenir bilingues. Compte tenu du nombre grandissant d'élèves anglophones inscrits dans les programmes d'immersion et les dispositions quelque peu ambigües de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne dont il a été question plus haut, cette attitude, appuyée par l'idée que l'école de langue française représente un milieu de bilinguisation efficace et rentable, place l'éducation française dans une position de vulnérabilité.

La réaction des répondants anglophones au n° 15 ne contredit pas nécessairement ce qui précède. Au contraire, elle confirme ce que Churchill (1985: 89) disait en ces termes:

Quand il s'agit de prolonger l'éducation française jusque pendant la période de l'adolescence, ces mêmes parents (les non-parlants français) deviendraient beaucoup plus réticents vis-à-vis l'éducation entièrement en français telle qu'elle se pratique dans les écoles et entités de langue française.

C'est probablement ce qui explique qu'environ 69% des répondants anglophones ont enregistré leur désaccord avec l'énoncé n° 15.

Si maintenant, nous examinons les perceptions des répondants francophones par rapport à ces mêmes cinq énoncés du questionnaire, nous nous trouvons en présence d'une situation quelque peu confuse. Tout en retenant qu'il existe des différences significatives entre les deux groupes linguistiques sur chacun des cinq énoncés, on ne peut que s'étonner, compte tenu de l'impression populaire qui veut que la population franco-ontarienne soit bien sensibilisée aux problèmes d'ordre pédagogique et culturel reliés à la cohabitation scolaire, de constater un pourcentage aussi élevé, soit 49%, des répondants francophones qui perçoivent la présence de classes d'immersion dans une école de langue française comme ne causant aucun inconvénient.

Par ailleurs, et c'est ici qu'on constate une ambivalence marquée, seulement 42% des répondants francophones y voient un inconvénient, comparativement à 13% des répondants anglophones. Dans les deux cas, donc, d'accord ou de désaccord avec l'énoncé, on peut observer une différence marquante entre anglophones et francophones.

Pour ce qui a trait à l'énoncé no 6 concernant l'effet de ralentissement dans les apprentissages linguistiques que subiraient les francophones comme résultat de la cohabitation scolaire, on note cette même ambivalence chez les répondants francophones qui se divisent presqu'également: 49% désaccord et 44% d'accord.

La même tendance prévaut pour l'énoncé n° 43 selon lequel admettre les élèves d'immersion aux écoles secondaires de langue française produirait un effet négatif sur le climat culturel. La majorité des francophones, soit 52%, ne partagent pas cette opinion.

Comme pour l'énoncé n° 10, une différence marquante existe entre répondants anglophones et francophones. Seulement 13% des répondants anglophones étaient d'accord avec la proposition tandis que 69% ne percevaient pas l'admission des anglophones bilingues aux écoles secondaires de langue française comme pouvant exercer un effet négatif quelconque sur le progrès en français des francophones. Au niveau des régions ces différences se sont confirmées.

À l'énoncé n°35, qui dit que les écoles secondaires de langue frnaçaise devraient admettre les immersés, on constate qu'environ 27% des répondants francophones comparativement à 11% des anglophones sonten désaccord avec la proposition. Ce qui donne, compte tenu des nombreuses discussions de la question de la cohabitation sur la place publique ces dernières années, c'est qu'environ 63% des répondants francophones sont d'accord avec la proposition. On ne peut cependnat ignorer l'intensité de l'accord chez les répondants anglophones, soit 80%.

Sauf pour la région 1, où l'onn notait peu de différences dans la distribution des réponses à l'énnoncé n° 35 entre les deux groupes linguistiques et où la tendance des réponses était nettement en accord avec l'énoncé, les quatre autres régions suivaient la tendance de l'ensemble de l'échantillon autant par la distribution des réponses des deux groupes linguistiques que par la différence significative qui les distinguait.

L'énoncé n° 15 présentait une situation de manière un peu différente en ce sens qu'il cherchait à savoir comment on percevait la préférence des parents anglophones pour l'une ou l'autre forme d'éducation française: immersion ou école de langue française. On s'est rendu compte qu'environ 50% des répondnats francophones étaient de l'opinion que les parents anglophnes, même en ayant un choix d'écoles, n'inscriraient pas leurs enfants à l'école de langue française. Seulement 28% des répondants francophones percevaient les parents anglophones comme préférant l'école de langue française comparativement à 17% des répondants anglophones. La même tendance avec plus ou moins d'intensité apparaît au niveau des sous-groupes et au niveau des régions sauf que pour la région 4 où on ne trouve pas de différences significatives entre répondants anglophones et francophones.

Le tableau s'éclaire encore plus à la lumière de l'analyse d'une autre question, l'énoncé n° 31, qui traitait de la cohabitation scolaire en ces termes:

> 31. En majorité, les parents francophones s'opposeraient à l'admission aux écoles secondaires de langue française d'élèves anglophones ayant suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.

On n'a pas pu faire de comparaisons entre répondants anglophones et francophones sur cette question tant il y avait d'anglophones qui se sont absatenus de répondre, 37%, de fait. Il nous a été permis, tout de même, de constater que la majorité des répondants frnacophones, soit environ 58%, n'étaient pas d'accord avec cette proposition confirmant ainsi la tendance établie par l'analyse des énoncés précédents en ce sens que les répondants francophones ne perçoivent pas les parents francophones comme étant opposés à l'admission aux écoles secondaires franco-ontariennes d'anglophones ayant maîtrisé le programme d'immersion à l'élémentaire.

Que peut-on conclure de tout ceci sinon que de réaffirmer la situation de vulnérabilité de l'éducation française en Ontario. Dans la mesure où nous pouvons nous appuyer sur les résultats des analyses effectuées sur les données du questionnaire, nous constatons que les Franco-Ontariens ne se sentent pas menacés par la présence des anglophones, immersés ou autres, dans leurs écoles et qu'ils sont peut renseignés sur l'influence de la cohabitation scolaire qui résulte de l'admission d'anglophones aux écoles delangue frnaçaise surle processus d'assimilation. Nous devons déplorer l'ambivalence des francophones sur le sujet de la cohabitation. Et quand un ministre d'éducation du Québec, monsieur Claude Ryan déclare que la cohabitation est une bonne affaire parce que c'est «à l'image de la société québécoise et canadienne», (Le Droit, 16 juin 1987: 13), il nous semble impérieux d'examiner avec grand soin les effets négatifs possibles de cette cohabitation sur la clientèle scolaire française. Faut-il donner raison à Churchill (1985: 251, 90, 91, 268) qui au cours du rapport de sa recherche

sur l'éducation franco-ontarienne mentionne à plusieurs reprises et sous diverses formes que l'indécision des Franco-Ontariens eux-mêmes par rapport aux objectifs de l'éducation de leurs enfants constitue un problème d'importance majeure?

Une deuxième conclusion qui se dégage c'est que les anglophones majoritairement, ne voient pas les différences fondamentales entre les objectifs de l'école française et ceux de l'immersion. Pour eux, le français, c'est du françaiset s'il y a quelque chose, le français de l'immersion est d'une meilleure qualité, c'est le français standard par opposition au français vernaculaire des Franco-Ontariens. S'ils ne voient aucune autre fonction à la langue française que celle de la communication, on peut alors comprendre pourquoi ils sont en faveur de l'admission à quelque niveau que ce soit, élémentaire, secondaire ou postsecondaire, des élèves anglophones aux institutions de langue française. Cependant les recherches démontrent qu'au plan des acquisitions linguistiques et de la culture, il y a décalage entre anglophones des programmes d'immersion et élèves des écoles de langue française. L'intégration des deux groupes au sein de classes dont l'enseignement est conçu pour francophones amènerait donc des problèmes pédagogiques très sérieux à action dysleptique. Par ailleurs, les études ayant démontré les effets d'assimilation liés à la cohabitation scolaire demeurent assez convaincantes. On peut ajouter que si les anglophones perçoivent favorablement l'admission de leurs enfants aux écoles françaises, cela ne veut pas dire qu'ils y enverraient leurs enfants s'il faut s'en rapporter aux données de l'énoncé n° 15. À l'heure actuelle, il nous est impossible de dire, en raison de la pauvreté des statistiques scolaires sur ce point, si de fait, il y a transfert d'immersés aux écoles françaises. Cependant, la possibilité de tels transferts reste entière dans les régions où à cause de la diminution des effectifs des écoles de langue française, on serait porté à faciliter l'admission des immersés pour assurer une meilleure rentabilité au plan des services disponibles. Il reste toujours également les dispositions de l'article 23 de la Charte qui pourraient ouvrir les portes de l'école française aux anglophones venant d'écoles d'immersion.

4. IMPACT DE L'IMMERSION SUR LES OCCASIONS D'EMPLOI

Données de la pré-enquête et de la recension des écrits

Les Franco-Ontariens perçoivent-ils le succès du phénomène de l'immersion comme nuisible pour eux au plan des emplois? *D'après la pré-enquête*, il semble qu'une telle interrogation soit assez fréquente chez les francophones. Certains Franco-Ontariens, nous a-t-on indiqué, croient que les classes d'immersion sont à préparer une génération de jeunes anglophones bilingues qui vont s'emparer des postes dits «bilingues» dans les secteurs publics et privés, postes qui jusqu'à ce jour semblaient destinés aux francophones. Cette remarque fut répétée maintes fois en réponses aux questions ouvertes, n°s 45, 46 et 47.

Les parents franco-ontariens sont toujours convaincus que leurs enfants devront parler les deux langues pour réussir. Toutefois, les parents anglophones aussi, et en très grand nombre, veulent à tout prix que leurs enfants soient bilingues.

Les données bibliographiques portant sur l'effet de l'immersion - la bilinguisation des anglophones - sur les occasions d'emploi pour les francophones sont certes minces. Au départ, il importe de dire ce qui n'est pas disponible. Dans la littérature recensée, il n'existe pas d'études qui ont tenté de mesurer ou d'estimer au plan quantitatif, l'effet de l'immersion sur les chances d'emploi.

On peut toutefois dégager les constatations suivantes de *l'examen des effectifs actuels et de tendances apparentes qui en ressortent*. Les données portant sur les effectifs scolaires tant en immersion qu'en éducation française, sont claires. La clientèle inscrite aux écoles françaises s'est, dans les meilleurs scénarios, stabilisée. Par ailleurs, celle inscrite en immersion continue de s'accroître à l'élémentaire et au secondaire (sauf qu'en 11e, 12e et au niveau des CPO, près de la moitié des immersés réduisent significativement le nombre de cours qu'ils suivent en français). On peut donc prévoir qu'éventuellement ces étudiants bilingues se retrouveront sur le marché du travail et viendront occuper les emplois traditionnellement réservés aux francophones du fait qu'ils étaient les seuls à être bilingues. On peut quand même au moins dire qu'à mesure que plus d'immersés complètent le secondaire, plus ils se retrouvent en nombre croissant sur le marché du travail, soit immédiatement à la fin du secondaire, soit au terme d'études (possiblement réalisées en français aussi) au niveau postsecondaire. Cette cohorte s'ajoute donc aux francophones bilingues à la recherche de postes nécessitant les deux langues. Il est alors évident que les francophones bilingues auront de plus en plus à entrer en compétition avec les immersés pour l'obtention de postes désignés bilingues.

Un des éléments névralgiques ici porte sur le degré de bilinguisme exigé pour l'obtention de différents postes désignés bilingues. En simplifiant, on peut faire la distinction entre la compétence passive (compréhension et lecture) et la compétence active (où s'ajoute la capacité de parler et d'écrire). Moins on exige la compétence active, plus s'accroît le nombre d'immersés susceptibles d'entrer en compétition avec les francophones bilingues pour l'obtention d'un poste.

Dans l'appréciation de l'effet possible de l'immersion sur les occasions d'emploi pour les Franco-Ontariens, il importe de tenir compte d'une part, des tendances qui se dessinent dans la description des postes bilingues et d'autre part, des normes utilisées pour évaluer la compétence du candidat en français langue seconde. Les employeurs ouvriront-ils indifféremment leurs portes aux étudiants bilingues, qu'ils soient de langue maternelle française ou anglaise? Auront-ils pour certains postes des exigences sur le plan culturel?

L'avantage du postulant bilingue sur le marché du travail bilingue, a traditionnellement joué, en Ontario, en faveur des francophones. Clark (1971: 62-85), peu avant le début des programmes d'immersion, tentait d'analyser les rapports de forces entre groupes anglophones et francophones dans le nord de l'Ontario. Selon l'auteur, l'arrivée d'une classe moyenne francophone dans ces milieux a fait chavirer la structure historique du pouvoir.

Ceci est repris par Olson (1983: 87):

> «More importantly, most middle-class Franco-Ontarians and their chidlren are already bilingual. Under federal government hiring policies favoring bilingual persons, many of their children have experienced greater job mobility and opportunities.»

Il devint alors impérieux pour l'anglophone de devenir bilingue afin d'être en compétition avec le francophone.

Il est bien évident que les francophones ont eu tout à gagner, dans la situation qui a prévalu jusqu'à maintenant, en misant sur un bilinguisme actif. Cependant, cet avantage s'estompe rapidement si les gros employeurs réduisent leurs exigences en matière de bilinguisme ou encore à mesure que les anglophones bilingues atteignent non seulement un niveau de compétence en français équivalent à celui des francophones mais aussi, un certain biculturalisme.

De plus, il est sûr que si l'immersion attire l'élite des étudiants anglophones, comme le soutiennent Burns et Olson (1981), et que si ceux-ci sont perçus comme bénéficiant de meilleurs programmes scolaires, les étudiants issus de ces programmes pourraient avoir un avantage marqué sur la moyenne des francophones bilingues. À cet égard Olson (ibid: 87) rapporte que:

> «Various Francophones expressedto us the fear that as upper-income Anglophones (historically, the politically and economically dominant group in Ontario) also become fully bilingual, many of these job opportunities will be lost for their children.»

Sans reprendre le survol historique de l'éducation française en Ontario décrit plus haut, on se souviendra que les défenseurs de l'éducation française n'ont jamais hésité à affirmer que le bilinguisme était important pour le francophone, pourson insertion dans le milieu social et économique de l'Ontario. Dans l'instruction du Rapport Bériault (1968: 9) on affirmait l'importance pour les francophones d'obtenir des «emplois sur un pied d'égalité avec leurs compatriotes de langue anglaise et de participer pleinement à la vie de l'Ontario et du Canada».

Cet objectif d'ordre économique est au premier rang des préoccupations des tenants de l'immersion. Plusieurs sondages auprès des parents d'élèves en immersion indiquent que ces derniers veulent l'immersion surtout pour que leurs enfants aient des chances égales dans le monde du travail. Selon Olson, 78% des 600 parents interviewés dans sa recherche ont indiqué *les meilleures occasions d'emploi* comme raison principale pour envoyer leurs enfants en immersion. «Our survey and interview data show quite clearly that it is concern with jobs that motivate parents to enroll their children in French Immersion» (Olson 1983: 90). Ces données vont certes dans les sens des sondages faits par l'association «Canadian Parents for French» et rejoignent une déclaration récente de la président duCPF-Ontario à l'effet qu'il est évident que les parents qui militent dans CPF estiment que le français aidera leurs enfants à mieux se préparer pour le marché du travail (Boudreault 1987: 1) et de fait, selon les études de Morrison, Wesche et Bonyun citées au chapitre II, la compétence en français d'une bonne proportion des finissants des programmes d'immersion favorise chez ces derniers une saine concurrence au plan des emplois qui exigent le bilinguisme.

. Impact possible sur les emplois en enseignement

Parmi les catégories d'emplois accessibles aux jeunes Franco-Ontariens diplômés de programmes universitaires, l'enseignement occupe une place relativement importante. À partir d'observations relevées surtout durant la pré-enquête mais en se référant aussi à la recension des écrits, examinons brièvement les effets possibles de l'immersion sur les emplois pour les Franco-Ontariens dans les différents postes du domaine de l'enseignement.

- Postes d'enseignants

Les constatations suivantes sont pertinentes à une compréhension de la situation actuelle et à venir ayant trait aux emplois comme enseignant francophone en Ontario.

a) À cause de la baisse générale de la clientèle scolaire, les écoles de langue française de la province ont eu besoin, ces dernières années, de moins en moins d'enseignants. Notons cependant que certaines projections laissent entrevoir l'atteinte d'un point de stabilisation puis la possiblité d'une remontée de la clientèle.

b) Parallèlement, du côté des écoles uniquement anglaises on a également subi une diminution du besoin d'enseignants.

c) Par contre, dans les écoles anglaises les programmes d'immersion continuent de croître et ont un très grand besoin d'enseignants parfois même de mettre à pied ceux qui ne sont pas bilingues. Du même coup, tout le personnel enseignant excédentaire des écoles de langue française semble pouvoir être absorbé par l'accroissement du secteur de l'immersion.

Il s'agit dans ce cas d'une interaction positive entre l'immersion et l'éducation française au plan de l'emploi.

On explique que les parents exigent des classes d'immersion mais il n'en reste pas moins que beaucoup d'anglophones ontariens voient le mouvement de bilinguisation comme une concession aux francophones (Olson et Burns 1981: 3 et ss.). De fortes pressions s'exercent alors pour que les postes en immersion soient confiés en priorité à des professeurs anglophones recyclés (voir le rapport OSSTF 1985). Calvé (1986: 23) tout en acceptant en principe cette idée pose néanmoins des conditions sérieuses à sa réalisation. Pour lui c'est une question de planification à long terme:

> Mais cela suppose qu'on commence dès maintenant, au niveau des universités, des facultés d'éducation, à s'entendre sur les critères d'admission, exigences des programmes et à préparer les enseignants en conséquence. On devrait exiger des étudiants qu'ils décident tôt dans leurs études s'ils vont devenir 1) des professeurs, 2) des professeurs à l'élémentaire, 3) pour le secondaire, des professeurs de mathématiques, d'histoire, d'anglais... et 4) des professeurs d'immersion.

À ce sujet même, une récente proposition du Ministère voulant modifier le règlement relatif aux qualifications formelles requises (telles qu'indiquées sur la carte de qualification de l'enseignant) pour pouvoir enseigner les matières au secondaire, aurait comme effet de permettre à un plus grand nombre d'enseignants de devenir admissibles à ces postes et pourrait sensiblement diminuer l'avantage dont jouissaient jusqu'alors les enseignants francophones vis-à-vis l'enseignement des cours de français langue seconde.

d) En plus de toucher les enseignants déjà sur le marché de l'emploi, on prévoit que les écoles d'immersion pourront aussi absorber tous les nouveaux diplômés issus des écoles de pédagogie des deux maisons de formation préparant des enseignants pour les écoles de langue française de l'Ontario, soit l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne. On relève aussi qu'en conséquence d'un recrutement efficacement organisé les diplômés francophones se voient offrir des postes attrayants dans les écoles d'immersion avant même que les postes à combler soient déterminés dans les écoles de langue française. Pour le moment, les écoles françaises ne peuvent absorber comme autrefois les finissants des deux maisons de formation d'enseignants de langue française de l'Ontario. On peut cependant prévoir qu'en raison de la stabilisation du taux de la diminution des effectifs dans les écoles françaises et le nombre croissant d'enseignants qui d'ici 10 ans prendont leur retraite, cette situation de la demande du côté des écoles françaises changera et entrera en concurrence avec une demande croissante d'enseignants pour les cours d'immersion.

Malgré cela, l'accès aux programmes français de formation des enseignants est, à toutes fins pratiques contingenté et le nombre total de places disponibles est restreint par les ressources mises à la disposition de ces programmes. De plus, un nombre appréciable des candidats s'y voient refuser l'entrée à cause des exigences de compétence linguistique imposées comme condition d'admission. Le taux d'échec des Franco-Ontariens aux tests de compétence linguistique est vu comme inquiétant. Par ailleurs, le nombre d'aspirants anglophones bilingues augmente sensiblement dans les programmes francophones de formation des enseignants dans la province.

À partir donc des quelques données biliographiques disponibles, et des constatations qui se dégagent de l'examen des effectifs en place il nous est possible de conclure, sans toutefois avancer de données quantitatives précises, que l'avènement de l'immersion en Ontario a comme effet d'ajouter au nombre d'aspirants travailleurs bilingues capables de postuler des emplois qui sont désignés comme bilingues. De ce fait, les francophones bilingues ont à entrer en compétition avec ces diplômés lorsqu'ils postulent ces emplois bilingues.

À court terme cependant, le marché dans le domaine de l'enseignement semble favoriser les enseignants francophones bilingues bien que cet avantage sur le plan individuel constitue un problème de recrutement d'enseignants au niveau du système dans les écoles de langue française.

Ce type d'analyse de la situation peut faire l'objet de critique de la part de ceux qui essaient de voir l'évolution à plus long terme. En effet, il importe d'anticiper à plus long terme l'effet de l'immersion sur les occasions d'emplois bilingues pour les aspirants francophones. Lors de la pré-enquête, on suggérait d'entreprendre une étude longitudinale des élèves en immersion afin de voir comment ces cohortes se déplaçaient de l'élémentaire au secondaire puis au post-secondaire et aussi d'en suivre un échantillon sur le marché du travail. Le sens de cette étude serait de voir quelle est la proportion de ces immersés qui se trouvent en situation de travail où le bilinguisme est requis. Sans des données plus fermes dans ce sens, il est difficile d'estimer l'ampleur exacte, à long terme, du phénomène de l'immersion sur les chances d'emploi des francophones par rapport aux postes bilingues.

. Réponses au questionnaire

Au moyen de l'énoncé n° 44 du questionnaire de perceptions nous avons voulu connaître comment francophones et anglophones percevaient l'occasion de meilleurs emplois comme objectif de l'immersion comparativement à d'autres objectifs qui au cours de la pré-enquête ont semblé dominer dans l'esprit des gens interviewés.

Il s'agissait d'indiquer l'importance relative accordée aux objectifs suivants:

1. l'affermissement de l'unité nationale,
2. un enrichissement culturel,
3. de meilleures occasions d'emploi,
4. un bilinguisme efficace,
5. «autre - précisez» (était également disponible).

Pour l'ensemble de l'échantillon, c'était «le bilinguisme efficace» qui était perçu comme l'objectif le plus important. Toutefois, pour ce qui nous intéresse de façon particulière dans cette section, on retrouve au deuxième rang l'objectif «meilleures occasions d'emploi». Venait ensuite «l'enrichissement culturel» puis loin derrière suivait «l'affermissement de l'unité nationale».

L'importance rattaché à l'objectif «meilleures occasions d'emploi» est mise en évidence par une remarque recueillie durant la pré-enquête auprès d'un supporteur anglophone de l'immersion. Si leurs diplômés sont assez

compétents pour faire concurrence aux Franco-Ontariens dans l'accession aux postes «bilingues» dit-il, c'est la preuve que leur programme est efficace. «We can't apologize for having succeeded!»

Pour avoir une mesure plus objective de cette perception et pour en vérifier l'étendue et l'intensité, le questionnaire contenait deux énoncés traitant aussi du sujet des emplois, les énoncés 26 et 33.

26. À l'avenir, les diplômés des programmes d'immersion seront favorisés par rapport aux Franco-Ontariens, quand il s'agira de postes désignés «bilingues» dans la fonction publique et dans l'industrie.

33. L'anglophone qui a suivi un cours d'immersion représente une plus grande rentabilité économique pour l'employeur que le francophone bilingue.

Examinons, en premier lieu, l'énoncé n° 33. La tendance qui se dégage de la distribution des réponses données à l'énoncé no 33 est le rejet de l'idée qu'elle contient. On ne peut manquer de constater qu'environ 49% des francophones indiquent leur désaccord complet avec la situation décrite. En aucun autre endroit du questionnaire rencontre-t-on au niveau de désaccord complet avec autant d'intensité dans la réponse apportée par les francophones. En combinant les deux niveaux de désaccord de l'échelle on note que l'idée est rejetée par près de 75% des répondants francophones. Ceci est également remarquable puisque nulle part ailleurs dans le questionnaire trouve-t-on une expression d'accord ou de désaccord qui groupe plus de 75% des répondants francophones. Nous constatons également une expression de désaccord moins intense chez les répondants anglophones. D'ailleurs l'analyse de variance effectuée sur les données démontre l'existence d'une différence significative entre les deux groupes linguistiques, ($F = 27{,}8$ P ,001). Il faut noter que 17% des anglophones n'ont aucune opinion sur le sujet comparativement à 12% des francophones. La tendance générale est confirmée au niveau des sous-groupes de répondants comme on peut le constater à l'examen du tableau XIII. Au plan des régions c'est aussi avec la même intensité que les francophones rejettent le contenu de l'énoncé n° 33. C'est dans la région n° 6 (Ouest), cependant, que le niveau du désaccord complet rallie le plus grand nombre de francophones, soit 65%.

Avec moins d'intensité, la même tendance ressort de l'analyse de la distribution des réponses accordées à l'énoncé n° 26. En effet, on constate qu'environ 53% des répondants anglophones disent ne pas partager l'opinion présentée par cet énoncé. Du côté des répondants francophones, on trouve 47% qui, eux aussi, sont en désaccord. Ce qui est à noter en dépit de la tendance de l'ensemble vers le désaccord, c'est la proportion de répondants anglophones et francophones assez élevée qui épousent la perception décrite au n° 26, soit 30% d'anglophones et 40% des francophones. Aussi, faut-il noter la petite différence chez les francophones entre l'accord et le désaccord. Le test X^2 appliqué aux données de la question n° 22 démontre qu'on peut tout de même faire confiance à la configuration de la distribution des réponses, ($X^2 = 21, 8$ P ,001).

TABLEAU XIII Distribution des réponses à la question n° 33, par catégorie de répondants et pour l'ensemble, en pourcentage.

Répondants	langue	N	D.C.	D.	A.	A.C.	N/A (*)
Agents	A	53	39,6	28,3	15,1	1,9	15,0
supervision	F	43	41,9	44,2	6,9	2,3	4,6
Directeurs	A	25	28,0	36,0	4,0	0,0	32,0
d'écoles	F	42	54,7	21,4	7,14	4,8	12,0
Cons. péd.	A	75	32,0	22,7	10,7	4,0	30,7
Chefs de sec.	F	94	46,8	25,5	10,6	7,5	9,6
Enseign.	A	136	29,4	22,8	11,8	5,9	30,2
	F	295	59,	21,7	5,8	3,0	10,5 (*)
Cons. scol.	A	72	38,9	31,9	8,3	8,3	12,5
	F	47	68,0	17,2	2,1	6,4	4,3
Élèves	A	77	33,8	27,3	20,8	5,2	13,0
	F	254	33,9	24,4	10,2	7,0	22,4
Parents	A	633	39,7	28,0	11,2	7,7	13,4 (*)
	F	764	49,2	27,9	8,0	4,5	10,47
L'ensemble de	A	1071	37,1	27,4	11,8	6,6	17,2 (*)
l'échantillon	F	1539	48,9	25,9	7,8	5,1	12,1

(*) indique une différence significative (P ,001)

L'analyse au niveau des catégories de répondants suit, grosso modo, la tendance de l'ensemble sauf dans le cas des élèves où on peut constater, contrairement aux autres groupes, que la différence dans l'accord avec le contenu de l'énoncé est en faveur des élèves anglophones. Ce fait devient intéressant à noter à la lumière des réponses données par bon nombre d'élèves au no 47 du questionnaire, une question du type libre où on demandait d'élaborer sur le sujet du questionnaire. Or, beaucoup d'élèves ont répondu en disant ne pas craindre la concurrence au plan de l'emploi qui pourrait être amenée par un plus grand nombre d'anglophones bilingues. au plan de l'emploi qui pourrait être amenée par un plus grand nombre d'anglophones bilingues.

De plus, on ajoutait, en quelques cas, que la connaissance du français et l'habileté à s'en servir laissait beaucoup à désirer chez les anglophones bilingues. Cette question portant sur la qualité du français des immersés a trouvé un écho lors des discussions qui ont eu lieu à la récente rencontre des Canadian Parents for French à Ottawa. En cette occasion, le professeur P. Calvé a posé la question de la recherche de l'excellence linguistique et de

l'exigence pédagogique que cette recherche entraîne. Après avoir exposé deux positions possibles que pouvaient tenir les protagonistes de l'immersion, positions qu'il décrivait en termes de «maximaliste» et de «minimaliste», il ajoutait ce qui suit:

> «Now that we have demonstrated that «functional bilingualism» (a very relative concept, as we can see) can be attained by a majority of students in a shcool context (a tremendous accomplishment, it goes without saying), now that militancy has won a major battle in changing much of the negative attitudes towards the language and the culture, is it not time that we take a serious look at the efficiency of the programs and that some of the energy be devoted to improving their quality as much as their quantity».

Chez les chefs de sections ou conseillers pédagogiques, les conseillers scolaires et les agents de supervision, on tend fortement à faire sienne l'opinion émise dans l'énoncé n° 26.

Que conclure de l'analyse des énoncés 33 et 26? Les tendances qui se dégagent semblent indiquer qu'il faut mettre en doute que soit si répandue et si généralisée la croyance que le phénomène de l'immersion sera la cause d'une concurrence défavorable aux francophones sur le marché du travail.

Une deuxième conclusion touche l'expression très intense de désaccord chez les francophones avec l'idée que les anglophones bilingues leur seront préférés sur le marché du travail.

Enfin il faut garder la question en perspective par rapport aux faits qu'en immersion le nombre d'étudiants diplômés reste relativement restreint et que certaines recherches (Swain et Lapkin 1986) ont démontré que sur le plan de l'expression orale et écrite, les diplômés d'immersion sont encore loin derrière les francophones (quoiqu'ils satisfassent à la plupart des tests de la fonction publique).

CONCLUSION

En résumé, il se dégage de ces analyses qu'au niveau des perceptions recueillies par le biais du questionnaire, la crainte exprimée par certains au cours de la pré-enquête, à l'effet que l'immersion occasionnera une concurrence défavorable aux francophones sur le marché du travail, ne semble pas être généralisée. De plus, les francophones sont en désaccord marqué avec l'idée que les anglophones bilingues leur seront préférés sur le marché du travail.

Toutefois, même si la perception de l'existence d'une menace n'est pas largement répandue, il reste prudent, de se souvenir qu'Olson avait remarqué à cet égard que la préoccupation semblait se manifester davantage chez ceux qui avait réfléchi à la question.

Un des éléments névralgiques à considérer dans l'examen de l'impact de l'immersion sur les occasions d'emploi chez les francophones a trait au degré de bilinguisme requis pour l'obtention de différents postes.

Les francophones ont eu tout à gagner dans la situation qui a prévalu jusqu'à maintenant en misant sur un bilinguisme actif. Cependant, cet avantage s'estompe rapidement si les gros employeurs réduisaient leurs exigences en matière de bilinguisme (quoique rien ne nous permet de croire pour le moment en une telle éventualité) ou encore à mesure que les anglophones bilingues atteignent non seulement un niveau de compétence en français équivalent à celui des francophones mais aussi un certain biculturalisme.

En considérant les effectifs scolaires et certaines tendances évidentes qui se dessinent, nous pouvons conclure que l'avènement de l'immersion en Ontario a comme effet d'ajouter au nombre d'aspirants travailleurs bilingues capables de postuler des emplois qui sont désignés bilingues. Les francophones bilingues ont donc déjà, et auront de plus en plus, à entrer en compétition avec les immersés pour l'obtention de postes désignés bilingues.

À court terme cependant, le marché dans le domaine de l'enseignement semble favoriser les enseignants francophones bilingues bien que cet avantage sur le plan individuel constitue un problème de recrutement d'enseignants au niveau des écoles de langue française.

L'attrait des emplois en enseignement dans le secteur de l'immersion pour les diplômés francophones de pair avec la capacité restreinte des maisons francophones de formation risquent d'avoir un impact négatif sur le recrutement d'enseignants pour combler les besoins actuels des écoles de langue française et pour assurer la relève dans les prochaines années.

Enfin, si l'immersion attire l'élite des étudiants anglophones, et si ceux-ci bénéficient de meilleurs programmes scolaires, comme le soutiennent Burns et Olson (1981), les étudiants issus de ces programmes pourraient avoir un avantage marqué sur la moyenne des francophones bilingues.

5. IMPACT DU PHÉNOMÈNE DE L'IMMERSION SUR LES DEUX SOLITUDES

La section précédente permet de dégager l'existence d'un certain consensus relatif à l'importance de la variable emploi dans la motivation qui pousse l'anglophone vers les programmes d'immersion. Est-ce dire que l'avènement de l'immersion n'a pas été poussé aussi par une motivation d'un autre ordre, celle exprimant ce désir de développer une plus grande connaissance, appréciation, empathie et tolérance à l'endroit de la langue et de la culture françaises.

L'avènement de l'immersion survient peu de temps après la parution du Rapport Laurendeau-Dunton (1968) qui recommandait fortement l'apprentissage et l'enseignement des deux langues officielles et ce, largement afin d'améliorer la qualité des liens entre les deux sociétés fondatrices du pays. D'ailleurs, en 1967, alors que cette même Commission rendait public son livre sur l'Éducation, le premier ministre de l'Ontario, J.P. Robarts déclarait à l'Association Canadienne des éducateurs de langue française qu'il fallait en Ontario amorcer de toute urgence un enseignement en français au palier secondaire. Il fallait, disait-il, en reconnaissant l'enseignement du français au secondaire, offrir en Ontario un modèle de l'union de deux sociétés fondatrices.

Il ne fait pas de doute que dès le début, l'expression du désir d'accroître l'empathie à l'égard de la langue et de la culture françaises figurait de façon importante dans le mouvement de l'immersion quoique ce fut la disponibilité de fonds qui constitua l'élément déclencheur pour la mise sur pied des programmes. À cet égard Burns (1981: 81) affirme que

> «French Immersion is a program initiated by the provinces in response to transfer grants made available from the Canadian federal government to promote bilingual learning...».

Il rappelle aussi les objectifs visés par le gouvernement fédéral en faisant la promotion de l'apprentissage du français chez les anglophones:

> «The Federal government's officially stated reason for promoting bilingual learning by Anglophones is to foster national unity and to reduce ethnic tensions to promote racial and cultural harmony between Canada's two «founding peoples», the Anglophones and the Francophones...»

En effet, parmi les objectifs visés par les programmes d'immersion, figure habituellement celui de favoriser la compréhension et l'harmonie inter-culturelle.

Qu'en est-il concrètement? Ceux qui profitent de ce programme disent-ils viser ce but. En tentant de répondre à cette question à l'aide des écrits, il semble important d'établir une distinction entre les adultes (parents surtout) et étudiants.

Selon Olson (1983: 82), les parents en général, ne semblaient pas préoccupés par l'objectif de rapprochement entre les deux groupes linguistiques et ils manifestaient même parfois une certaine irritation à se faire questionner à ce sujet:

> «they (parents) were mystified, and occasionnally irritated by questions that linked the operation of French Immersion in schools to goals of national unity...»

Olson (1983: 87) va encore plus loin en affirmant que la mise en oeuvre des programmes d'immersion «far from becoming agencies to ensure cultural tolerance (as they were intentioned)» semble créer de nouvelles formes d'inégalité.

> «The class, curriculum and technical skill levels of French Immersion children ensure that bilingualism will further advantage these traditionally advantaged classes. We are frankly skeptical that a strategy which recruits from the upper quartile of all students and reaches 20% of the student population, skewed toward the economically and socially most elite, while de facto excluding the rest of the student population (either by passive recruitment or by tracking) will effectively reduce inter-linguistical and cultural tension. In fact, we believe it is more reasonable to hypothesize that the program, as currently implemented will strengthen social class boundaries...»

Cette analyse plutôt sévère fait ressortir un certain paradoxe par rapport au mouvement de l'immersion. Le gouvernement fédéral, en encourageant le bilinguisme, voulait rapprocher les «deux solitudes». Or l'immersion qui vise un objectif de rendre plus bilingues les anglophones (ceux qui l'étaient moins), au lieu de rapprocher les «deux solitudes», accroît le bilinguisme chez ce groupe et ce fait semble, sous certains rapports, devenir une menace pour les francophones.

Il importe de rappeler toutefois que les données recueillies lors de l'enquête de Burns et Olson l'ont été dans la région du moyen et nord-est de la province.

Par ailleurs, des orientations récentes qui émergent en Ontario, semblent laisser poindre à l'horizon une vision plus optimiste de l'impact possible de l'immersion sur les deux solitudes. Diane Carlucci, la nouvelle présidente de CPF-Ontario, note un changement de perception vis-à-vis le phénomène français qui se manifeste par une conscientisation de l'importance de promouvoir la culture dans le cadre des programmes d'immersion (Boudreault, 1987: 1):

> «... (les parents) croient également que le Canada est un pays bilingue et agissent en conséquence... Pour bien apprendre le français, nos enfants ont également besoin de la culture».

Les écrits se référant à l'impact de l'immersion sur les attitudes des jeunes face à l'autre langue et culture semblent rejoindre davantage les tendances émergentes au niveau des parents impliqués dans le CPF-Ontario. Nous avons recensé un bon nombre de recherches, dont Desrochers et Gardner (1981), Clément et al (1975) par exemple, dans lesquelles on examine les effets des contacts inter-ethniques sur les attitudes des participants.

Ces deux recherches empiriques portent sur les effets et sur les attitudes de jeunes anglophones suite à un programme de visites auprès de jeunes francophones. Dans les deux cas, Desrochers et Gardner (1981) concluent que «les parents semblent plus favorables à ce que leurs enfants aient un contact avec des francophones et continuent d'apprendre le français»; toutefois, il n'y a pas de corrélation entre l'attitude des parents et celles des enfants. Enfin, les élèves qui avaient déjà été en contact avec des francophones reviennent avec une attitude plus favorable envers cette communauté et la langue française. Ils ont aussi une intention plus marquée de parler le français.

Dans le cadre de l'étude de Clément et al (1975), il ressort que la durée du contact influence positivement l'attitude des jeunes anglophones à l'endroit des francophones, de leur langue et de leur culture.

Par contre, pour ce qui est de la correspondance entre les attitudes des parents et celles des enfants inscrits à l'immersion vis-à-vis «l'autre culture», Genessee (1983: 79) indique que les attitudes des enfants est égale à celle des parents. Le fait d'avoir appris le français ne serait pas en soi un motif suffisant pour entraîner un changement d'attitude des étudiants anglophones à l'égard des étudiants francophones.

Il dit à cet effet:

> Logically speaking, it is probably unreasonable to expect English Canadian students to like French Canadians for example, just because they have learned French»

Selon Stern (1978: 841) un bon nombre des étudiants d'immersion continuent de voir le français comme quelque chose de réservé à l'école et, à moins que des efforts spéciaux ne soient faits pour encourager les contacts avec les francophones, cette situation demeurera.

> «But my cautious interpretation to date is that immersion itself has not become the simple bridge between the two solitudes. More must be done to strenghten opportunities for direct communication.»

Dans une étude qu'il a effectuée à Montréal, Genessee (1983a: 38) rapporte que les étudiants d'immersion n'écoutent pas plus la radio ou la télévision en français, n'écoutent pas plus de musique française et ne lisent pas plus en français que ceux des écoles anglaises. Il ajoute que les étudiants d'immersion n'amorçent pas la conversation en français mais ne la refusent pas si l'occasion se présente (il qualifie l'usage de «réactif» plutôt qu' «actif»).

Ceci fut aussi documenté par Swain et Lapkin (autant pour les étudiants de l'immersion précoce que pour ceux de l'immersion tardive dans «Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study», 1982) qui remarquent:

> Their pattern of French language use, however, indicate that they tend not to seek out opportunities for using their second language skills, but respond in French when conversation is initiated.»

Cummins (1983) note que les étudiants d'immersion vivant en milieu bilingue n'obtiennent pas de meilleurs résultats que ceux qui vivent en milieu unilingue parce qu'ils ne parlent pas plus que ces derniers le français en dehors de l'école.

Par ailleurs, Swain et Lapkin (1982: 79) ont trouvé que les étudiants ontariens en immersion, dans leurs compositions (faites lors d'enquêtes sur les attitudes) parlent plus que leurs confrères inscrits aux programmes réguliers de la richesse que constitue pour le Canada le fait d'avoir plusieurs cultures et langues. De plus ces étudiants indiquent qu'ils souhaiteraient avoir plus de possibilités de contacts avec les francophones. Les chercheurs n'ont pu cependant déterminer dans quelle proportion cette attitude est attribuable à l'immersion, aux parents ou à d'autres facteurs. Il n'en demeure pas moins que les étudiants d'immersion sont moins ethnocentriques que les autres.

Quoique presque toutes les études sur les questions d'identité culturelle et des attitudes face à l'autre culture ont été effectuées à Montréal et que les résultats pourraient être différents dans d'autres régions Swain et Lapkin (1982: 73) soutiennent que les résultants ne différeraient pas de façon significative.

En gros, les études démontrent que les étudiants d'immersion (surtout ceux qui ont commencé en immersion précoce) se perçoivent toujours comme «Canadiens anglophones» mais qu'ils se sentent moins éloignés des francophones (surtout les bilingues) que les unilingues anglophones. De plus, les étudiants en immersion, dans leurs premières années à tout le moins, ont des attitudes plus favorables à l'égard des Canadiens-Français; cette attitude favorable s'atténue pourtant avec le temps présumément à cause de l'absence de contacts avec les francophones. Cette absence de contacts pourrait aussi expliquer, en partie selon eux, que les étudiants d'immersion atteignent un plateau, une «fossilisation» de leur maîtrise de la langue.

Genesee (1983a: 38) faisait remarquer que la langue n'est qu'un des facteurs qui affectent les relations entre groupes linguistiques. Il faut aussi tenir compte des facteurs tels que les facteurs sociaux, économiques et politiques.

Pour ce qui est des tentatives d'accroissement des contacts entre étudiants anglophones et étudiants francophones, les programmes d'échange entre provinces (surtout l'Ontario et le Québec) organisés par SEVEC (Société éducative de visite et d'échanges au Canada) ont permis à un total de 2,353 étudiants ontariens de participer à de tels échanges pendant l'année scolaire 1983-84; toutefois le rapport de SEVEC (1985-86) ne fournit pas la proportion des étudiants qui viennent d'immersion. Ce programme, qui ne cesse de gagner en popularité, devrait faire l'objet d'une étude approfondie afin d'examiner son potentiel comme palliatif, au moins partiel, à l'absence de contacts entre les deux cultures.

Par ailleurs, d'autres initiatives commençent à poindre en conséquence de la sensibilisation, chez CPF par exemple, au besoin d'augmenter les contacts culturels; de plus en plus, cette association entretient des liens avec différents groupes franco-ontariens. La présidente de CPF-Ontario affirme que les objectifs de son organisme ne sont pas contradictoires avec ceux des

différents groupes francophones: «Nous souscrivons entièrement à tous les efforts entrepris pour faire de l'Ontario une province bilingue.» (Boudreault, 1987: 1)

On se doit de reconnaître que, malgré les efforts que l'on constate de plus en plus dans le cadre des programmes d'immersion dans le sens de l'établissement de liens avec les francophones, le peu de contact avec la culture française vivante et authentique ressort comme une préoccupation importante signalée dans les écrits des différents auteurs.

Les données recueillies lors de la pré-enquête et lors de l'enquête nous permettent de dégager ici des tendances assez précises concernant l'impact de l'immersion sur les deux solitudes.

Au moyen de l'énoncé n° 44 du questionnaire auquel nous avons déjà fait référence, nous voulions connaître l'importance accordée par les francophones et anglophones respectivement aux objectifs de l'immersion tels que relevés chez les participants lors de la pré-enquête soit: l'affermissement de l'unité nationale, une enrichissement culturel, de meilleures occasions d'emploi et un bilinguisme efficace (une catérogie «autre - précisez» était également possible). Rappellons que «le bilinguisme efficace» fut identifié comme l'objectif le plus important suivi de «meilleures occasions d'emploi» et «l'enrichissement culturel», puis en dernier lieu, «l'affermissement de l'unité nationale».

Sauf pour «l'enrichissement culturel» où on observe un écart assez marqué entre répondants anglophones et francophones, il y a concordance entre les perceptions des deux groupes linguistiques.

En ce qui concerne plus spécifiquement les deux solitudes, l'analyse des distributions de réponses permet de confirmer la tendance à ne pas percevoir «l'affermissement de l'unité nationale» comme but prioritaire poursuivi par les programmes d'immersion.

Nous avons vu plus haut que Burns et Olson (1981) avançaient que les enfants en immersion semblent plus sensibilisés que les parents à la question de l'unité canadienne. L'analyse de nos données par catégorie de répondants ne confirment pas cette supposition puisque la tendance relevée chez les élèves de l'échantillon ne varie en rien avec l'ensemble du groupe; c'est-à-dire que pour eux comme pour toutes les catégories des répondants, un bilinguisme efficace est en tête de liste des objectifs poursuivis par les programmes d'immersion et l'unité nationale au bas de la liste.

En plus de la question directe qui portait sur le sujet des objectifs poursuivis par les programmes d'immersion, le questionnaire comprenait les six questions additionnelles suivantes visant à préciser davantage la perception générale.

1. Les programmes d'immersion transmettent une connaissance de la culture française.

5. L'anglophone espère que les programmes d'immersion corrigeront la situation des «deux solitudes».

8. Les programmes d'immersion cherchent à faire acquérir la culture française.

17. Les programmes d'immersion, en plus de promouvoir le bilinguisme, cherchent à faire comprendre et apprécier la culture française.

25. C'est le bilinguisme plutôt que le biculturalisme que visent les programmes d'immersion.

32. Les programmes d'immersion cherchent à modifier les attitudes de leur clientèle par rapport au fait français.

Si nous en examinons les distributions de réponses, les constatations suivantes s'en dégagent (voir le tableau des données du questionnaire à l'appendice 2).

Au sujet du premier énoncé du groupe, le numéro 1, il faut mentionner que pour l'ensemble de l'échantillon, il n'existe entre répondants anglophones et francophones aucune différence significative dans la perception de l'objectif correspondant à cet énoncé. La tendance est sans équivoque: elle indique l'accord marqué de l'ensemble des répondants avec l'idée que les programmes d'immersion véhiculent la connaissance de la culture des francophones. L'analyse révélait, cependant, que les directeurs d'écoles et les enseignants francophones se distinguent de leurs collègues anglophones par une certaine réticence face à l'affirmation contenue dans l'énoncé n° 1. Il est à noter que ces deux groupes qui sont très près de l'activité pédagogique quotidienne manifestent plus que les autres catégories de répondants un certain scepticisme.

Les énoncés nos 8 et 17 sont reliés de près à l'énoncé n° 1 en ce sens qu'il est aussi question de la culture. L'énoncé no 1 traite de la transmission de la connaissance de la culture française. L'énoncé n° 17 va un peu plus loin évoquant la compréhension et l'appréciation de la culture. L'énoncé n° 8 va encore plus au fond de la question avec l'idée de l'acculturation en suggérant que les programmes d'immersion cherchent à faire acquérir la culture française. Si les deux premiers énoncés se situent au niveau de l'abstraction en quelque sorte, l'énoncé no 8 rejoint l'individu dans son identité culturelle.

Examinons à tour de rôle les énoncés nos 17 et 8 afin de déceler les perceptions qui s'en dégagent. Dans le cas de l'énoncé n° 17, l'analyse des données permet de constater que dans une grande mesure, anglophones et francophones s'entendent dans leur accord avec l'idée que l'immersion cherche à faire comprendre et apprécier la culture française. Chez les répondants anglophones, cependant, l'intensité de l'accord atteint 71.5% comparativement à 60.2% chez les francophones. De même, seulement 18.8% des répondants anglophones se disent en désaccord avec le contenu de l'énoncé comparativement à 27.8% des francophones. Il faut noter qu'il s'agit de différences significatives, (F:37, P .001). Donc, pour les énoncés 1 et 17, les anglophones et francophones se rallient en grande majorité autour de l'idée que les programmes d'immersion visent à développer chez les élèves une connaissance, une compréhension et une appréciation de la culture française. Qu'en est-il de l'énoncé n° 8 qui suggère que l'immersion cherche

à faire acquérir la culture française? L'analyse des données permet de constater, en premier lieu, l'existence de différences statistiquement significatives entre les positions des répondants anglophones et francophones. Elle permet également de déceler une tendance assez nette chez les répondants anglophones à ne pas percevoir les programmes d'immersion comme poursuivant cet objectif. En effet, c'est dans une proportion de 49.2% que les répondants anglophones manifestent leur désaccord avec l'énoncé. D'autre part, environ 46.5% des francophones perçoivent le contraire. Si on fait abstraction du 13% des francophones qui n'ont pas répondu, ce pourcentage grimpe à 53.3% de francophones qui considèrent que l'immersion cherche à faire acquérir la culture française.

Se peut-il que nous soyons en présence ici d'une des raisons de la confusion qui règne dans l'esprit de bon nombre de francophones qui ne voient pas trop de différence entre l'éducation en langue française, langue maternelle et langue seconde? Par ailleurs, chez les anglophnes, on semble davantage porté à concevoir la langue comme un simple outil de communication plutôt qu'un élément «d'identité personnelle ou collective exprimant des réalités affectives et communautaires» (Garigue, 1986). Le problème des deux solitudes dans un contexte scolaire pourrait se définir, au moins en partie, comme une incompréhension de la spécificité de l'école française et de la place du français dans le développement et la réalisation de cette spécificité. C'est cette créativité qui ne semble pas être comprise chez les partisans du français langue seconde et qui est source de sérieux problèmes que l'école de langue française affronte continuellement en milieu minoritaire. Compte tenu du nombre relativement peu élevé de non-réponses pour cette question, on ne peut ignorer les tendances qui s'en dégagent.

L'énoncé n° 25 pose la question un peu différemment en disant que c'est le bilinguisme et non le biculturalisme que visent les programmes d'immersion. On doit se rappeler que lors de l'analyse de l'énoncé n° 44, l'objectif d'un «bilinguisme efficace» se trouvait de beaucoup en tête de liste. Le cas de l'énoncé no 25 confirme cette tendance. En effet, c'est dans une proportion de 75 et de 72% respectivement, qu'anglophones et francophones manifestent leur accord avec le contenu de l'énoncé.

Malheureusement, l'énoncé n° 32 qui prête aux programmes d'immersion l'objectif de modifier les attitudes des anglophones devant le fait français ne permet pas d'identifier des tendances tant chez les répondants francophones que chez les répondants anglophones. Les distributions de réponses ne passent aucun test de signification. Ce qui, cependant, est significatif à notre avis, c'est le nombre très élevé de non-réponses chez les deux groupes linguistiques. La question alors est de comprendre pourquoi on n'a pas voulu s'impliquer en cette occasion.

Le dernier énoncé du groupe, l'énoncé n° 5, donne comme objectif des programmes d'immersion la possibilité de corriger la situation des deux solitudes. On se souvient, en se rapportant au no 44, que très peu de répondants ont placé l'idée de l'unité nationale au haut de leur liste d'objectifs poursuivis par l'immersion. L'analyse des réponses dans le cas présent permet de constater qu'il existe une différence statistiquement significative dans la perception des anglophones et des francophones relativement au contenu de l'énoncé. En effet, 63% des répondants anglophones comparativement à seulement 44% des répondants francophones

reconnaissent qu'il s'agit bien d'un objectif des programmes d'immersion. D'autre part, le taux de non-réponses est de 23% chez les répondants francophones alors qu'on a enregistré que 13% chez les anglophones.

En bref, par inférence, on peut affirmer que le contact des jeunes anglophones avec la langue et la culture françaises par le biais de l'immersion offre des chances réelles de créer chez ces jeunes des attitudes plus positives à l'endroit de la francophonie et à l'endroit de l'usage de la langue française.

CONCLUSION

Dès le début du mouvement de l'immersion, l'expression du désir d'accroître l'empathie à l'égard de la langue et de la culture françaises figurait de façon importante. De plus, parmi les objectifs visés par les programmes d'immersion figure habituellement celui de favoriser la compréhension et l'harmonie inter-culturelles. Dans ce chapitre nous avons voulu vérifier si concrètement ceux qui profitent de l'immersion disent viser ce but et si, en effet les programmes ont contribué au rapprochement des «deux solitudes».

En gros, les études recensées démontrent que les étudiants d'immersion se sentent moins éloignés que les unilingues anglophones, des francophones bilingues. De plus, les étudiants en immersion ont des attitudes plus favorables à l'égard des Canadiens-Français mais celles-ci s'atténuent avec le temps supposément à cause de l'absence de contacts avec les francophones.

Par ailleurs, on note chez des parents ayant des enfants en immersion un changement de perception vis-à-vis le fait français, une prise de conscience de l'importance de promouvoir l'acquisition de la culture dans les programmes et un désir de se concerter avec les groupes francophones pour l'atteinte d'objectifs communs.

Toutefois, malgré les efforts récents tels que les programmes d'échanges de SEVEC, la pénurie de contact avec la culture française vivante et authentique ressort comme une préoccupation importante.

Dans l'analyse des réponses aux questions de l'enquête concernant les deux solitudes, la tendance à ne pas percevoir «l'affermissement de l'unité nationale» comme but prioritaire poursuivi par les programmes d'immersion est confirmée.

6. IMPACT DE L'IMMERSION SUR LES PERCEPTIONS QUE LES FRANCOPHONES PEUVENT AVOIR DE LEUR LANGUE

Au cours de la présente section nous aborderons la question de l'impact des programmes d'immersion sur les perceptions que peuvent avoir les francophones de leur langue.

Dans l'état actuel de la recherche scientifique et en raison des conditions socio-linguistiques si variées qui prévalent à travers la province, une mesure objective et directe de cet impact est impossible à obtenir. Nous devons donc nous référer aux témoignages documentés des experts et aux indications fournies par les réponses recueillies à même le questionnaire de perceptions.

Ce qui motive une telle interrogation c'est la croyance assez répandue, semble-t-il, que les élèves d'immersion s'expriment mieux en français que les Franco-Ontariens et que cette supériorité perçue engendrerait un complexe d'infériorité chez ces derniers par rapport à leur langue. Cette idée a fait surface à maintes reprises au cours de la pré-enquête. En substance on disait que les élèves anglophones qui s'expriment en français sont très conscients qu'ils s'expriment dans une langue seconde et ils cherchent à la soigner c'est-à-dire, qu'ils s'efforcent d'utiliser ce qu'on est convenu d'appeler un français standard par opposition à la langue vernaculaire. Par contre, selon les mêmes sources, les élèves franco-ontariens ne savent pas s'exprimer en un français correct et leur langage est émaillé d'anglicismes.

De telles affirmations ne sont nullement appuyées par les données objectives pas plus que par des observations soignées du comportement linguistique des immersés. Churchill (1985) note que les recherches linguistiques de Mougeon et Canale (1982: 198) sur le français d'élèves franco-ontariens

> «contredisent une opinion assez répandue chez les éducateurs franco-ontariens que ce sont les «anglophones» qui maîtrisent mieux le français que les «francophones».

Au chapitre précédent, nous avons relevé plusieurs études qui concluaient à l'infériorité linguistique des immersés par rapport aux «natifs» et cela surtout du côté de la production langagière. Les carences s'observaient surtout en ce qui avait trait à la compétence grammaticale et à la compétence sociolinguistique, deux dimensions fondamentales à une communication efficace. Il semble cependant que nous pouvons observer chez un grand nombre de Franco-Ontariens une attitude auto-dévalorisante par rapport à leur parler. À ce sujet Churchill écrivait (1985: 200):

> Or, ce qui est frappant chez les individus de cette génération (la génération montante), c'est la quasi-universelle conviction qu'ils parlent «mal» et qu'ils sont inaptes à exercer des fonctions publiques, du moins en français. Mais il y a plus: ceux qui ont oeuvré dans le domaine culturel et social ont souvent remarqué à quel point cette génération se refuse à suivre des cours ou même des sessions informelles en français, de peur de ne pas comprendre ce qui se dit en français. En somme, bon nombre de Franco-Ontariens sont restés avec la conviction qu'ils parlent «mal», que le français est «difficile» et ce même lorsqu'un observateur impartial serait porté à en juger autrement sur la qualité de leur français.

Il faut reconnaître que ce sentiment d'insécurité linguistique, que Labon définissait comme la conscience de la différence entre deux normes, une fictive et l'autre réelle, qu'éprouvent bon nombre de Franco-Ontariens, comporte un certain relativisme en ce sens qu'il est ressenti dans certaines situations mais non dans d'autres. Si, par exemple, l'enfant à l'école est soumis à une pédagogie du français axée sur la maîtrise d'un code ou orientée vers «la norme», ce qui, de fait, est le cas dans la plupart des écoles franco-ontariennes, il éprouvera une certaine insécurité linguistique car il sait qu'il est jugé en fonction d'un étalon de réussite, un idéal linguistique fictif. Par contre il se sentira à l'aise au sein de la collectivité dont il est memebre en utilisant une langue comprise et socialement admise par la communauté.

Le phénomène de l'insécurité linguistique n'est pas propre aux Franco-Ontariens. Valin (1983: 793) le reconnaît chez les Québécois: «(...) on verra le Québécois perdre le stupide complexe d'infériorité qu'il entretient à l'endroit des francophones de l'autre continent». Ce complexe existe même en France comme en témoigne une étude de Gueunier et al., (1983) qui ont comparé la population tourangelle considérée comme linguistiquement sûre d'elle-même avec trois autres milieux caractérisés par leur insécurité linguistique, Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion. L'insécurité linguistique chez les Franco-Ontariens résulterait, semble-t-il, de comparaisons faites entre un français populaire et vernaculaire et un quelconque concept de français standard. Y a-t-il une région plus fertile pour de telles comparaisons que l'école dont la pédagogie du français est imprégnée de la notion prescriptive et normative de la langue, et aussi est orientée vers la langue plutôt que vers la parole, vers la connaissance du code plutôt que vers l'utilisation d'une langue fonctionnelle, vers les conventions plutôt que vers les intentions de communications?

Les études linguistiques modernes (Gagné, 1983) ne sont pas prêtes à accorder au français standard considéré comme homogène, unique, inaltérable le prestige et la valeur prescriptive qu'on lui attribuait anciennement. Comme Bédard et Maurais (1983: 1) le disait:

> (...) on s'accorde maintenant pour dire qu'il n'y a pas une norme mais des normes, différentes selon les niveaux sociolinguistiques et les circonstances de la communication même si la norme «prescriptive», qu'il est souvent difficile, dans le concret, de séparer des jugements de valeur portés sur tel ou tel usage n'en conserve pas moins un prestige certain.

C'est dans ce contexte que Mougeon et Béniak (1979: 91) ont étudié le français parlé informel des Franco-Ontariens et ont établi qu'il s'agissait d'une langue authentique et légitime qui

> constitue un système linguistique cohérent à la fois similaire à et différent du français d'autres francophones. De plus, la langue informelle des élèves franco-ontariens est tout aussi adaptée à la communication «intra-groupe» que n'importe quelle autre variété de français.

Ailleurs, Mougeon et Canale (1979a: 59) écrivaient:

> À la lumière de ces résultats (résultats de recherches récentes consacrées au français de l'Ontario) il apparaît que le français de l'Ontario n'est pas un jargon hybride (conception populaire) mais un authentique dialecte du français ayant des rapports étroits avec le français du Québec et le français européen contemporain ou passé.

Le problème, selon ces auteurs, c'est que l'école, par sa pédagogie du français, ne réussit pas à inculquer chez ses élèves une image plus positive du français ontarien. Elle devrait enseigner des variétés plus «soutenues» du français sans dénigrer le français vernaculaire. À chaque variété, à chaque dialecte...sa fonction et sa place.

Ce ne sera pas tâche facile de changer le sentiment d'insécurité linguistique qui existe chez tant de Franco-Ontariens s'il faut en juger d'après une étude récente de Joly (1986, non encore publiée) effectuée auprès de 12000 élèves de la 7e à la 10e années à travers la province de l'Ontario. Sur une question qui portait sur les préférences qu'éprouvaient les élèves pour l'étude du français comparativement à l'histoire et l'anglais, on a constaté que le français était placé au troisième rang après l'anglais et l'histoire (p. 125).

> Quand les élèves sont appelés à dire quel intérêt ils prennent à l'étude des trois matières: le français, l'anlais et l'histoire du Canada, en ordonnant chacune d'elles par rapport aux deux autres et par rapport à toutes les principales matières au programme, le français occupe le dernier rang sur trois (Joly 1986: 10).

Une étude récente de Poirier et al (1987) met également en lumière une désaffection croissante pour l'étude du français éprouvée par les élèves du secondaire. Ainsi, selon les données de leur recherche, seulement 5,1% des élèves du secondaire qui se destinent aux études universitaires préfèrent le français aux autres matières. De fait, pour ce groupe, le français occupe la 9e position par rapport aux autres matières au programme. Quant aux élèves qui se destinent aux études collégiales, on en trouve 3,3% qui placent le français en tête de liste. Pour l'ensemble de ce groupe, le français occupe également la 9e position parmi les matières à l'étude au secondaire. La même situation prévaut dans le cas d'étudiants qui après leur 12e année se dirigeront vers le monde du travail. Devant de tels résultats on ne peut que conclure avec les auteurs de cette étude que l'enseignement du français au secondaire présente une image alarmante et fort inquiétante pourl'avenir des écoles de langue française. Si, au moment de l'adolescence, au moment où les options culturelles des adolescents se déterminent, se définissent et se fixent, un si grand nombre d'élèves francophones prennent leur distance par rapport au cours de français, c'est qu'il existe un problème d'ordre pédagogique grave auquel se mêlent évidemment des variables sociolinguistiques et démographiques dont parle Churchill (1985: 198) en ces termes:

> Rappelons pour mémoire ces éléments contextuels qui formeront la toile de fond de toute discussion sur la pédagogie pendant les années à venir: accroissement du taux d'assimilation linguistique, éparpillement accentué de la population française de la province, augmentation de la force de la culture de la majorité dans les loisirs par le biais des nouvelles technologies (câblo-diffusion, diffusion par satellite, réseaux informatisés, organisation des loirsirs en dehors des institutions traditionnelles du foyer et de l'école, etc. etc.), augmentation du nombre de mariages «mixtes», ce qui aura pour effet d'augmenter le nombre d'enfants parlant peu ou pas le français à leur entrée à l'école, augmentation du nombre d'enfants ayant fréquenté les écoles d'immersion et qui seraient par conséquent admissibles dans les écoles franco-ontariennes...

Le problème, c'est que pour un Franco-Ontarien, parler le français équivaut à ses yeux à une manifestation d'inadéquation linguistique et source de complexes alors que pour l'anglophone, parler français, même mal, constitute une source de fierté.

Selon l'exposé qui précède on ne peut, semble-t-il, douter de l'existence chez les Franco-Ontariens d'un problème d'insécurité linguistique, par contre, rien ne nous autorise à le lier au succès de bilinguisation visé par l'immersion.

Examinons maintenant la question de l'impact de l'immersion sur la perception que les Franco-Ontariens peuvent avoir de leur langue à partir d'un certain nombre de situations concrètes prsentées dans le questionnaire de perceptions. Ce questionnaire présentait sept situations reliées plus ou moins directement à la perception que pouvaient avoir les Franco-Ontariens de leur langue comme effet de l'immersion.

3. Le phénomène de l'immersion aura pour effet d'inciter les Franco-Ontariens à mieux apprendre leur langue pour faire face à la concurrence anglophone sur le marché du travail.

20. Le phénomène de l'immersion aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.

27. La nouvelle attitude des anglophones face au fait français aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.

29. Le français enseigné dans les programems d'immersion est de meilleure qualité que celui qu'on enseigne dans les écoles franco-ontariennes.

18. Le phénomène de l'immersion incitera les Franco-Ontariens à améliorer la qualité de leur français.

23. Le phénomène de l'immersion rendra les Franco-Ontariens plus fiers de leur langue et de leur culture.

40. Le fait que tant d'anglophones apprennent le français incite les Franco-Ontariens à parler le français.

Avant d'aborder chacun de ces énoncés en tentant d'identifier les tendances qui s'en dégagent, il est important de faire remarquer le taux élevé de non-réponses de l'échantillon anglophone. Ce taux atteint, dans le cas des énoncés 40 et 29, une proportion de 47% et 44% respectivement. Dans tous les cas, sauf pour l'énoncé n° 27, il est le double de celui de l'échantillon francophone. Un tel état de chose oblige à la prudence dans l'interprétation des réponses fournies par l'élément anglophone. Le pourquoi de cette réticence à répondre demeure une question difficile dans l'état actuel de la recherche. On pourrait évoquer comme hypothèse l'indifférence ou l'ignorance assez répandue chez l'anglophone relativement au phénomène de l'assimilation chez les francophones et à ses causes. D'ailleurs, il est possible d'observer, à la suite de l'analyse factorielle effectuée sur les données du questionnaire des perceptions que la question des effets du phénomène de l'immersion sur l'éducation française en Ontario n'est pas prioritaire chez les répondants anglophones alors que pour les francophones elle se place en tête de liste de leurs préoccupations. L'analyse factorielle situe la question des effets de l'immersion, chez les francophones, comme premier facteur, celui qui explique le plus de variance. Pour les répondants anglophones, le premier facteur ou groupe d'énoncés est constitué d'énoncés

ayant trait à divers aspects de la pédagogie, ce à quoi il fallait s'attendre. Le taux élevé de non-réponses du côté anglophone comporte malgré tout peu d'inconvénients en ce qui concerne l'analyse présente puisqu'il s'agit surtout de vérifier les perceptions des francophones.

L'analyse des réponses attribuées aux trois premiers énoncés de ce groupe par l'échantillon francophone permet de constater un impact positif, statistiquement significatif du phénomène de l'immersion sur la perception que les francophones ont de leur langue, (les X^2 étant tous significatifs au niveau de P .001.) En effet, la majorité des répondants francophones, soit environ 56% perçoivent l'immersion comme ayant un effet positif sur l'acquisition de la maîtrise de la langue française par les francophones en vue de mieux concurrencer l'anglophone bilingue sur le marché du travail (énoncé n° 3).

Plus de 68% des répondants francophones perçoivent l'immersion comme ayant un effet positif sur la survie de la langue des Franco-Ontariens comparativement, par exemple, à 22% qui perçoivent le contraire (énoncé n° 20).

C'est dans la proportion de 65% que les répondants francophones perçoivent la nouvelle attitude des anglophones face au français comme ayant des effets positifs sur la survie de la langue française comparativement à 22% qui pensent le contraire. Il est important de noter que l'énoncé n° 27 est le seul du groupe où l'on enregistre une participation de répondants anglophones dépassant le 90% et que c'est dans une proportion de 78% qu'ils perçoivent les francophones comme bénéficiant au plan de la survie de la langue de la nouvelle attitude des anglophones face au fait français.

Les résultats obtenus à l'énoncé n° 29 semblent démentir l'idée qu'un sentiment d'infériorité linguistique relié à l'immersion soit bien répandu chez les francophones puisqu'environ 66% des répondants francophones ne perçoivent pas le français enseigné dans les programmes d'immersion comme étant de qualité supérieure à celui qui est enseigné dans les écoles de langue française. Seulement 13% des répondants francophones entretiennent l'idée contraire.

Dans le cas des trois derniers énoncés ayant trait à la question de la langue on remarque a) que 58% des répondants francophones perçoivent l'immersion comme pouvant inciter les francophones à améliorer leur langue (énoncé n° 18); b) que c'est dans une proportion de 61% qu'ils perçoivent l'immersion comme ayant pour effet de rendre les Franco-Ontariens plus fiers de leur langue, (énoncé n° 23); c) qu'environ 53% des répondants francophones se disent d'accord avec l'idée que les Franco-Ontariens seront encouragés à parler français à la vue de tant d'anglophones qui deviennent bilingues (énoncé n° 40).

Dans le cas de ces trois énoncés, les répondants anglophones se distinguent peu des francophones. D'ailleurs, l'analyse de la variance n'a produit aucune différence significative entre les deux groupes linguistiques. Aucun X^2 n'est significatif, ce qui nous porte à être prudents à propos de ces trois derniers énoncés même si nous tenons à en indiquer les tendances.

À en juger par la distribution des réponses données aux quatre premiers énoncés de ce groupe on constate que la perception que se font les Franco-Ontariens de leur langue n'est pas affectée par l'immersion. Au contraire, c'est toujours dans une proportion marquante que les répondants francophones perçoivent la bilinguisation des anglophones comme facteur positif par rapport à la francophonie.

En guise de conclusion à cette section, nous devons rappeler que l'hypothèse d'un impact négatif du succès de l'immersion sur la perception que peuvent avoir de leur langue les Franco-Ontariens ne trouve un appui ni dans les écrits ni dans l'analyse du questionnaire de perceptions. On ne peut oublier cependant qu'un problème d'insécurité linguistique qui en certaines circonstances, peut prendre l'allure d'un complexe d'infériorité, existe au sein de la population franco-ontarienne.

Le peu d'intérêt manifesté par les élèves du secondaire pour l'étude du français, leur langue maternelle, constitue une menace sérieuse pour l'éducation française et un problème auquel les éducateurs et les chercheurs ne peuvent plus rester indifférents.

7. QUESTIONS CONNEXES

a) Perception des objectifs de l'immersion

Une question qui demeure fondamentale dans le cadre de la présente étude, c'est celle des objectifs poursuivis par les programmes d'immersion et la perception de ceux-ci autant par les francophones que par les anglophones. En clarifiant cette question et en la précisant, on ouvre la voie à une meilleure compréhension de la spécificité et de la finalité de l'éducation française, et à l'élimination, espérons-le, de la confusion qui existe dans l'esprit de beaucoup de gens relativement à l'éducation française d'une part, et à l'immersion, d'autre part.

Si on a déjà beaucoup écrit sur le sujet des objectifs de l'immersion, c'est que depuis son apparition sur la scène scolaire de la province de l'Ontario, ce phénomène a beaucoup évolué en réponse à des changements qui se sont effectués progressivement au niveau des attitudes et des besoins de notre société canadienne par rapport au fait français. Ce qui au plan de la philosophie à la base du mouvement de l'immersion était assez simple revêt maintenant une complexité de plus en plus grande.

Les énoncés d'objectifs de l'immersion sont assez nombreux et varient souvent plus par l'accent à placer sur tel ou tel aspect que par le fond même.

Au cours des années, ces objectifs ont été différemment perçus selon le milieu, selon le niveau de scolarité impliqué, selon les pressions politiques et sociales, selon les conditions économiques et selon le dynamisme de ses promoteurs.

Genessee (1984: 32) résume les principaux objectifs de l'immersion en ces termes.

1. «The major goals of immersion programs are:

- to provide the participating students with functional competence in the second language;

- to promote and maintain normal levels of first language development;

- to ensure achievements in academic subjects commensurate with the students' academic ability and grade level;

- to instill in the students an understanding and appreciation for the target language group and their language and culture without detracting in any way from the students' identity with and appreciation for the home language and culture.»

Pour Burns et Olson (1981), par exemple, ce sont des avantages d'ordre économique que les parents des élèves de l'immersion recherchent. C'est la perspective d'occasions plus nombreuses d'emplois réservés à des bilingues qui motivent les parents anglophones à inscrire leurs enfants à des programmes d'immersion. Selon Olson (1983), 78% des parents interviewés au cours d'une étude poursuivie dans le nord de l'Ontario, ont indiqué de meilleures occasions d'emploi comme raison principale de leur décision de placer leurs enfants dans un programme d'immersion. Comme deuxième motif, note Olson, les parents disaient espérer que leurs enfants puissent mieux participer aux activités culturelles des francophones (provide cultural activities). Cette interprétation des objectifs est reprise et précisée par Olson (1982) dans une étude intitulée «Politics, Class and Happenstance: French Immersion in a Canadian context» Il met en doute la validité des objectifs de l'unité nationale et de biculturalisme.

> The first general policy and political assumption about immersion that we would like to question is the claim that national unity and concern for biculturalism (...) was the primary raison d'être for parents entering their children in these programs.

Pour lui, c'est l'occasion de meilleurs emplois et le désir de parler une langue seconde qui constituent l'objectif premier (primary program determinants).

Une autre conception des objectifs de l'immersion se dégage d'un sondage Gallup commandité par C.P.F. (1982). On y inclut les objectifs suivants

a) better employment opportunities
b) cultural enrichment
c) national unity
d) intellectual development
e) travel possibilities.

Ce ne sont que quelques exemples de la perception des objectifs de l'immersion qui se dégagent d'études canadiennes.

Au moyen de l'énoncé n° 44 du questionnaire de perceptions, nous avons voulu connaître comment francophones et anglophones percevaient les objectifs de l'immersion en leur demandant d'indiquer l'ordre d'importance qu'ils accordaient à l'un ou l'autre des quatre objectifs qui au cours de la pré-enquête ont semblé dominer dans l'esprit des gens interviewés. Il s'agissait

a) de l'affermissement de l'unité nationale
b) d'un enrichissement culturel
c) de meilleures occasions d'emploi et
d) d'un bilinguisme efficace.

Un cinquième choix était rendu possible sous forme de: «autre» (spécifiez), ce qui peut expliquer comment il se fait que certains répondants ont accordé le cinquième rang à l'un ou l'autre des quatre objectifs nommés plus haut.

Pour l'ensemble de l'échantillon, c'était le *bilinguisme efficace* qui était perçu comme l'objectif le plus important. Au deuxième rang, on notait: *meilleures occasions d'emploi*; venait ensuite: *l'enrichissement culturel* puis loin derrière suivait: *l'affermissement de l'unité nationale*.

Si maintenant on distribue les réponses selon la langue maternelle des répondants, on note que l'ordre d'importance attribué à chacun des quatre objectifs ne subit aucun changement marquant. Le Tableau XIV permet de constater ce fait et de comparer les données de ces deux analyses.

Sauf pour le motif de l'enrichissement culturel où on observe un écart assez marquant entre répondants anglophones et francophones (sans cependant que le rang soit changé), on constate une concordance entre les perceptions des deux groupes linguistiques. L'analyse des distributions de réponses selon le type de conseil scolaire, public ou séparé, et aussi selon les régions, confirme la tendance de l'ensemble qui est de percevoir le bilinguisme efficace comme l'objectif premier de l'immersion.

TABLEAU XIV: Rang accordé à quatre objectifs reconnus de l'immersion, pour l'ensemble des répondants et selon la langue maternelle (en pourcentages).

	RANG				
Objectif	1	2	3	4	(5)
Bilinguisme efficace					
Tous	45,4	27,3	16,8	8,17	(2,47)
Anglophones	50,7	25,2	14,0	6,47	(3,06)
Francophones	42,7	29,3	17,6	8,78	(1,71)
Meilleures occasions d'emploi					
Tous	25,6	31,4	19,6	19,2	(4,23)
Anglophones	23,7	32,4	19,1	19,1	(5,76)
Francophones	26,3	31,2	20,5	19,0	(2,93)
Enrichissement culturel					
Tous	13,7	22,7	31,1	25,9	(6,6)
Anglophones	9,7	21,6	31,7	30,6	(6,47)
Francophones	16,6	22,9	30,5	22,9	(7,07)
Affermissement de l'unité nationale					
Tous	7,04	13,7	24,4	38,9	(16,1)
Anglophones	5,04	14,7	24,5	34,2	(21,6)
Francophones	7,56	12,4	24,9	42,4	(12,7)
Autre (spécifiez)					
Tous	(8,87)	(5,2)	(7,89)	(7,46)	(70,6)
Anglophones	(11,2)	(6,8)	(10,1)	(8,63)	(63,3)
Francophones	(7,56)	(4,15)	(8,6)	(6,83)	(74,9)

Elle confirme également la tendance de ne pas percevoir l'affermissement de l'unité nationale comme objectif prioritaire poursuivi par les programmes d'immersion.

Dans leur étude sur *Implementation and Politics in French Immersion*, Burns et Olson (1981) avancent que les enfants en immersion semblent plus sensibilisés que les parents à la question de l'unité canadienne. L'analyse de nos données par catégorie de répondants ne confirme pas cette supposition puisque la tendance relevée chez les élèves de l'échantillon ne varie en rien avec l'ensemble du groupe; c'est-à-dire, que pour eux comme pour toutes les catégories de répondants, un bilinguisme efficace est en tête de liste des objectifs poursuivis par les programmes d'immersion et l'unité nationale au bas de la liste. L'enquête de Burns et Olson (1981: 20) indique cependant à la suite de l'analyse de la question «Which of the following educational goals is the most important to you?», que les enfants en immersion trouvent que «devenir bilingue» est plus important que celui «en connaissance des matières académiques».

En comparaison avec ces résultats, le sondage Gallup (1982) effectué en Colombie-Britannique a permis de constater un autre ordre d'importance attribué aux objectifs de l'immersion. Ainsi on peut y relever les données suivantes:

Objectif		% (N : 542)
meilleures occasions d'emploi	1er	25,8
développement intellectuel	2e	22,5
enrichissement culturel	3e	17,7
avantages liés à des voyages	4e	13,3
contribution à l'unité nationale	5e	6,8

En plus donc de la question directe et dirigée qui portait sur le sujet des objectifs poursuivis par les programmes d'immersion, le questionnaire des perceptions visait à apporter plus de définition à la perception générale au moyen de 6 autres questions qui portaient plus ou moins directement sur les objectifs de l'immersion et de perception de ceux-ci par francophones et anglophones. L'analyse de ces six énoncés a été présentée dans la section 6.

1. Les programmes d'immersion transmettent une connaissance de la culture française.

5. L'anglophone espère que les programmes d'immersion corrigeront la situation des «deux solitudes».

8. Les programmes d'immersion cherchent à faire acquérir la culture française.

17. Les programmes d'immersion, en plus de promouvoir le bilinguisme, cherchent à faire comprendre et apprécier la culture française.

En conclusion, notons que selon les enquêtes, parmi les objectifs de l'immersion qui semblent dominer, il y a celui des meilleures occasions d'emploi (ce qui pourrait jouer contre les francophones selon Olson, 1983:87) et celui de devenir compétent en français.

De plus, un consensus semble exister sur le peu d'importance dans l'esprit des Canadiens de l'objectif de l'unité nationale. Cette constatation trouve une confirmation chez Olson (1983: 87-88) qui écrivait:

> What troubles us most as researchers is that, as practiced, far from becoming agencies to ensure cultural tolerance (as they were intended), the programs appear to be creating new forms of inequality.
>
> The ramifications of French immersion, in terms both of job opportunities at the individual level and of continued racial intolerance at the collective level, are likely to be substantial.

b) Perceptions de l'effet direct de l'immersion sur l'éducation française

Le questionnaire comportait quatre énoncés ayant trait à l'effet du succès du phénomène de l'immersion sur l'éducation française. Il s'agit des énoncés suivants:

9. Le phénomène de l'immersion constitue une menace pour la survie de la langue et de la culture françaises en Ontario.

30. Le taux de l'assimilation des Franco-Ontariens n'est aucunement relié au succès des programmes d'immersion.

37. Le phénomène de l'immersion aura une influence positive sur l'éducation française en Ontario.

42. Le phénomène de l'immersion aura une influence négative sur l'éducation française en Ontario.

Parce que les énoncés nos 37 et 42 posent de façon directe la question de fond de la recherche, c'est-à-dire, l'impact de l'immersion sur l'éducation française, examinons-en d'abord l'analyse des données.

Trois constatations se dégagent de la distribution des réponses accordées au numéro 37. On note, en premier lieu, une tendance non-équivoque chez l'ensemble des répondants anglophones et francophones a percevoir le phénomène de l'immersion comme exerçant une influence positive sur l'éducation française. En effet, c'est dans la proportion de 81% et de 67% que les répondants anglophones et francophones respectivement se disent d'accord avec le contenu de l'énoncé 37. En deuxième lieu, il faut noter l'intensité de l'accord chez les répondants anglophones. C'est par cette intensité que les deux groupes linguistiques se distinguent de façon statistiquement significative (le rapport F étant de 116,5, P ,001). Là où cette différence d'intensité ressort le plus c'est au point extrême de l'échelle, c'est-à-dire, au niveau de l'accord complet. C'est dans la proportion de 41% environ que les répondants anglophones se sont ralliés autour du point extrême de l'échelle comparativement à 21% des francophones. Inversement, seulement 8,6% des répondants anglophones, comparativement à 19% des francophones ne reconnaissent pas à l'immersion une influence positive sur l'éducation française. Une troisième observation qu'il importe de noter c'est que la différence significative observée pour l'ensemble de l'échantillon entre répondants anglophones et francophones se confirme au niveau des régions 2, 3 et 4, c'est-à-dire, dans les régions à forte concentration francophone. Cette dernière observation s'applique également à l'analyse de l'énoncé no 42 qui suit.

L'énoncé n° 42 posait la même idée en sens inverse pour ainsi dire. Comme on devait s'y attendre, c'est le côté gauche de l'échelle, celui du désaccord qui porte le poids des réponses. Bien qu'il y ait entre les deux groupes linguistiques une différence significative (un rapport F de 79,3, P ,001) dans l'intensité qui caractérise le désaccord manifesté à l'endroit du contenu de l'énoncé, on note tout de même que c'est dans une large mesure qu'anglophones (78%) et francophones (69%) perçoivent le phénomène de l'immersion comme n'ayant pas une influence négative sur l'éducation française.

En plus des énoncés nos 37 et 42 qui tentaient d'identifier les perceptions des répondants face à la question de l'impact de l'immersion sur l'éducation française, le questionnaire prévoyait deux autres endroits où les répondants trouvaient l'occasion de nuancer, d'expliquer ou de commenter leur opinion sur le sujet. Les questions étaient posées de la façon suivante:

45. D'après vous, le phénomène de l'immersion menace-t-il l'éducation francophone en Ontario?

46. Pourrait-il devenir menaçant pour l'avenir des Franco-Ontariens?

Pour analyser les réponses données à ces deux questions un échantillon au hasard comprenant 20% de l'ensemble de tous les répondants a été choisi en ayant soin de respecter la représentativité au point de vue de la langue maternelle, les sept catégories de répondants et les régions.

Le bilan de cette analyse est présenté à l'appendice 5. Cependant, pour le moment et comme complément à l'analyse effectuée sur les réponses données aux questions nos 37 et 43, nous tenterons d'en dégager les notes dominantes.

Disons d'abord que le taux de réponses associé à ces deux questions était relativement élevé en ce sens qu'on répondait volontiers «oui» ou «non». Le nombre de répondants qui expliquaient ou commentaient leur position était beaucoup moins imposant. Voici, en quelques mots ce qu'on a pu constater.

a) Moins de 2% de l'échantillon des répondants anglophones a répondu dans l'affirmative, c'est-à-dire qu'ils ne croient pas que le phénomène de l'immersion soit une menace pour l'éducation franco-ontarienne.

b) Par ailleurs, c'est dans la proportion de 12% que les répondants francophones ont donné une réponse affirmative; ce qui, à notre avis, est quand même négligeable.

c) Une réponse négative a été donnée par 84% et 71% des anglophones et francophones respectivement.

On parle ici d'une réponse sans commentaire, c'est-à-dire, un «oui» ou un «non» sec.

Parmi les commentaires qui ont été mentionnés le plus souvent comme appui à la réponse affirmative, on trouve les trois suivantes:

d) Oui, parce que ça va favoriser l'assimilation.

e) Oui, parce que les parents francophones seront portés à inscrire leurs enfants dans les cours d'immersion.

f) Oui, parce que les francophones ne cultivent pas suffisamment la fierté et l'excellence pour rencontrer la concurrence posée par le succès de l'immersion.

Parmi les réponses qui commentent ou expliquent le «non», il y avait:

g) Non, parce que les deux systèmes évoluent séparément.

h) Au contraire, il y aura plus de services offerts aux francophones et le français y gagnera en prestige.

i) Au contraire, le phénomène de l'immersion contribuera à une meilleure communication entre les deux groupes linguistiques.

Le commentaire «g» provient surtout de répondants francophones. Dans le cas du commentaire «h», deux fois plus d'anglophones que de francophones l'ont exprimé. Quant au commentaire «i», on note qu'il provient presqu'autant d'anglophones que de francophones.

Cette brève analyse vient appuyer les constatations faites au sujet des énoncés nos 37 et 42. Ce qui permet de dire qu'en dépit de certaines expressions d'appréhension de la part des francophones relativement à l'immersion, ceux-ci la perçoivent de façon positive. Il y a un fait à noter cependant, c'est que si on en juge d'après le taux très élevé de non-réponses attribuables aux anglophones dans le cas de l'énoncé 22, qui se lit comme suit:

> 22. Les Franco-Ontariens appuient le mouvement de l'immersion en Ontario.

les anglophones ne perçoivent pas les francophones comme appuyant le mouvement de l'immersion. De fait, le taux de non-participation à cette question des anglophones atteignait aux environs de 48%.

Revenons maintenant aux deux autres énoncés, les nos 9 et 30, qui portent également sur l'effet du phénomène de l'immersion sur l'éducation francophone quoique non pas de façon aussi directe puisqu'il est question de survie culturelle et linguistique et d'assimilation plutôt que de l'éducation en soi.

Une première analyse des données de l'énoncé n° 9 laisse voir, sans équivoque, que massivement, anglophones et francophones perçoivent l'immersion comme ne comportant pas une menace à la survie culturelle et linguistique des francophones. De fait, c'est dans la proportion de 87% et 68% qu'anglophones et francophones respectivement se disent en désaccord avec l'idée que l'immersion constitue une menace à la survie de la langue et de la culture française en Ontario. Là où une différence significative existe, différence qu'on doit noter entre les deux groupes linguistiques, c'est du côté de l'accord. Seulement 4,6% des anglophones se disent d'accord comparativement à 21% des francophones. Le X^2 très élevé obtenu à l'analyse des données (X^2 = 258, P ,001), permet de conclure à une relation de dépendance et une stabilité très grande entre la distribution des scores et la langue maternelle des répondants.

Notons également que le niveau de signification de cette distribution se confirme pour les régions 2, 3 et 4 seulement. Les francophones des régions 1 et 6 se distinguent de ceux des régions 2, 3 et 4 en étant peu différents des anglophones au plan de l'intensité de leur désaccord.

La tendance est également confirmée au niveau de cinq des sept catégories de répondants, c'est-à-dire, de tous sauf les principaux d'écoles et les élèves.

Comme l'énoncé n° 30 n'a aucune signification statistique, c'est-à-dire que la distribution semble être totalement à la merci du hasard, il n'est pas possible d'en tenir compte.

Donc, pour l'ensemble des répondants on peut conclure à la suite des analyses précédentes que les Franco-Ontariens perçoivent la bilinguisation des anglophones comme quelque chose de positif.

c) Organisation pédagogique de l'immersion et impact sur l'éducation franco-ontarienne

Les francophones perçoivent-ils l'organisation pédagogique de l'immersion comme pouvant exercer un impact sur l'éducation franco-ontarienne? Évidemment, si l'immersion est perçue comme supérieure en ce qui a trait au personnel enseignant, aux méthodes, aux produits, aux programmes, au matériel didactique ou aux conditions de travail et de plus si elle est perçue comme jouissant d'une meilleure réputation et d'un programme de qualité scolaire supérieure, elle risque d'exercer un attrait auprès des francophones qui pourrait se concrétiser par l'abandon de l'école franco-ontarienne en faveur de l'école bilingue, comme on se plaît depuis un certain temps à désigner les programmes d'immersion.

Une perception de la supériorité pédagogique de l'immersion par les francophones peut également entraîner une perte de confiance dans leurs institutions scolaires. Cela est d'autant plus plausible qu'aujourd'hui, les parents sont sensibilisés au concept de l'excellence en éducation et recherchent une école qui en satisfait les critères.

De plus en plus, sur la place publique, on est témoin de discussions qui reflètent cette perception de la supériorité pédagogique des programmes d'immersion par rapport à l'éducation franco-ontarienne. Récemment, TVO produisait une série d'émissions du type table ronde (Le Lys et le Trillium) au cours desquelles une telle perception était souvent véhiculée sous diverses formes et avec plus ou moins de subtilité.

Au cours de la pré-enquête, cette perception a fait surface à maintes reprises comme on pourra s'en rendre compte en se référant à la section qui traite des données recueillies lors de ce premier sondage. C'était surtout de la qualité de la langue française qui y était enseignée et apprise que les gens interviewés faisaient état. On déplorait la médiocrité de la langue parlée des Franco-Ontariens et la didactique traditionnelle qui imprégnait la pédagogie. Certains allaient jusqu'à suggérer qu'en raison de la pauvreté de la langue française due en grande partie aux effets de l'assimilation, l'école française était à toute fin pratique une école d'immersion et qu'en conséquence elle devait emprunter la méthodologie utilisée dans les programmes d'immersion. En gros, c'est un peu ce genre d'observations que nous avons recueillies au cours de la pré-enquête qui s'était effectuée auprès de personnes informées et intéressées à la question de l'enseignement du français comme langue première et langue seconde.

Que pense la population sur le sujet: les parents les enseignants, les élèves et les autres intervenants dans la chose scolaire? C'est ce que nous avons voulu savoir en leur demandant de réagir à un certain nombre d'énoncés inspirés des résultats de la pré-enquête et ayant trait à l'organisation pédagogique et à des questions connexes. Ces énoncés sont les suivants:

2. Les enseignants qui oeuvrent dans les programmes d'immersion y trouvent des conditions de travail meilleures que celles des écoles franco-ontariennes.

7. Les méthodes d'enseignement des programmes d'immersion sont supérieures à celles des écoles franco-ontariennes.

14. En général, les enseignants des programmes d'immersion sont meilleurs que ceux des écoles franco-ontariennes.

34. Les enseignants des programmes d'immersion sont plus favorisés que ceux des écoles françaises sur le plan des programmes de perfectionnement professionnel.

36. Le matériel didactique utilisé en immersion est supérieur à celui des écoles francophones de l'Ontario.

38. Le curriculum des programmes d'immersion reflète l'héritage culturel des Franco-Ontariens.

41. Les programmes d'immersion jouissent d'une réputation de qualité supérieure à celle des écoles franco-ontariennes.

29. Le français enseigné dans les programmes d'immersion est de meilleure qualité que celui qu'on enseigne dans les écoles franco-ontariennes.

En se référant au Tableau XV, on se rend vite compte de trois choses: a) une relation de dépendance significative entre la langue des répondants et la distribution des réponses (puisque chaque énoncé est caractérisé par un X^2 significatif au niveau de P ,001). b) le taux élevé d'abstentions chez les anglophones comparativement aux francophones. On peut évidemment attribuer ce phénomène au fait que les parents anglophones, qui constituent le gros de l'échantillon, n'ont pas facilement accès à l'information sur le sujet et ne sont probablement jamais intéressés à faire la comparaison en question puisque l'immersion, comme telle, sert leurs objectifs particuliers; c) la constance avec laquelle les répondants francophones rejettent l'opinion de la supériorité de l'organisation pédagogique vue à travers les énoncés s'y rapportant.

En poussant cette analyse plus loin, il a été possible de comparer les réactions des enseignants et des parents, en fonction de la variable de la langue maternelle. Les distributions sont présentées dans le tableauXVI. En ce qui a trait aux enseignants, on constate que les tendances ressemblent passablement à celles qui décrivent le comportement de l'ensemble de l'échantillon. On ne peut pas cependant ne pas constater une plus grande intensité chez les enseignants francophones du côté du désaccord dans les cas de:

TABLEAU XV Distribution des réponses (selon la langue maternelle des répondants) attribuées aux énoncés ayant trait à l'organisation pédagogique nos 2, 7, 14, 29, 34, 36, 38 et 41.

Énoncés	Langue	N	DC	D	A	AC	N/A	X^2
2	A	1071	15,3	14,3	11,2	4,6	54,6	*
	F	1539	16,4	19,8	13,9	8,1	41,8	
7	A	1071	23,2	17,5	6,8	3,9	48,7	*
	F	1539	31,1	24,0	9,3	3,6	32,0	
14	A	1071	33,7	17,6	7,2	3,5	41,0	*
	F	1539	50,0	18,0	4,0	2,0	25,0	
29	A	1071	22,1	23,0	7,1	4,2	43,5	*
	F	1539	39,8	26,0	9,0	4,2	20,9	
34	A	1071	15,7	17,3	10,0	2,8	53,7	*
	F	1539	24,4	20,4	12,7	6,5	36,0	
36	A	1071	17,4	16,6	15,7	2,7	57,6	*
	F	1539	22,6	23,4	8,8	4,4	41,0	
38	A	1071	8,7	22,6	27,9	4,3	36,5	*
	F	1539	12,6	22,6	22,4	4,2	38,3	
41	A	1071	15,6	20,7	12,8	4,4	46,5	*
	F	1539	24,9	30,6	15,8	4,4	24,8	

* significatif, P ,001

a) l'énoncé n° 7 qui affirme une supériorité de méthodes pour l'immersion;

b) l'énoncé n° 14 qui affirme que les enseignants sont meilleurs en immersion;

c) l'énoncé n° 29 (dont on a déjà fait état plus haut) qui avance que le français enseigné en immersion est de qualité supérieure et finalement;

d) l'énoncé 41 qui parle d'une réputation de qualité supérieure attribuée à l'immersion.

Il faut noter que dans le cas de tous les énoncés de ce groupe sauf l'énoncé n° 38, on constate un «t» significatif avec un P ,001. Ces tendances permettent de conclure que les enseignants francophones ne perçoivent pas l'organisation pédagogique de l'immersion comme supérieure.

Si, de plus, on comparait les enseignants qui oeuvrent dans les programmes d'immersion avec leurs collègues, constaterait-on des perceptions différentes relativement aux situations décrites dans ce groupe d'énoncés? Une telle réflexion s'impose puisque ce sont les enseignants qui constituent le groupe d'intervenants le plus en mesure d'avoir des opinions plus réalistes de l'organisation pédagogique. Le tableau XVII présente l'analyse des réponses attribuées aux 8 énoncés d'ordre pédagogique selon que l'enseignant est engagé ou pas dans les programmes d'immersion. L'examen de ce tableau permet de constater ce qui suit. Dans seulement trois cas, les énoncés 14, 29 et 38, peut-on conclure à une relation réelle entre la distribution des réponses et le fait d'enseigner ou pas en immersion. Une raison qui explique probablement la tendance des deux groupes d'enseignants à ne pas trop se distinguer l'un de l'autre c'est le taux très élevé de non-réponses. Dans le cas des énoncés nos 14 et 29, les enseignants non-engagés dans les programmes d'immersion inscrivaient avec beaucoup plus d'intensité que leurs collègues leur désaccord. Il est à noter cependant en ce qui a trait à l'énoncé no 38, que chez les enseignants de l'immersion on se divise à peu près également sur la question à savoir si le curriculum en immersion reflète ou pas l'héritage culturel des francophones. Cette distribution assez étrange des réponses semble indiquer l'existence d'une certaine confusion dans la conception qu'on peut avoir de l'héritage culturel.

À la suite de ces analyses, une tendance qui se dégage c'est que les francophones ne perçoivent pas avec autant d'intensité que les anglophones la supériorité de l'organisation pédagogique, ce qui contredit en quelque sorte les impressions qui ressortent de la pré-enquête et des opinions souvent émises au cours de discussions sur la place publique mais qui confirme les données de la recherche présentées au chapitre II dans la section traitant de l'immersion, état de la question. De plus, ces résultats semblent suggérer que si l'immersion constitue une menace pour l'éducation franco-ontarienne, ce n'est pas du côté de l'organisation pédagogique.

TABLEAU XVI Répartition des réponses des enseignants et parents des deux groupes linguistiques sur l'échelle «désaccord-accord» relativement aux énoncés traitant de pédagogie

		ENSEIGNANTS					PARENTS				
Énoncés	Lang.	N	D(a)	A(b)	N/A	«t»	N	D	A	N/A	«t»
2	A	136	22,8	13,0	63,0	*	633	27,0	15,0	57,0	*
	F	295	32,0	27,0	40,0		764	34,0	19,6	46,0	
7	A	136	37,5	4,4	58,0		633	38,6	11,0	50,4	*
	F	295	56,3	10,2	34,0		764	52,8	12,7	34,0	
38	A	136	7,9	29,4	42,7	NS	633	35,2	27,9	36,8	NS
	F	295	38,3	21,0	40,7		764	31,6	28,8	39,0	
14	A	136	55,9	5,9	38,0	*	633	48,5	7,7	43,8	
	F	295	76,6	4,0	19,0		764	66,4	5,7	28,0	
34	A	136	22,8	10,3	66,9	*	633	29,7	12,0	58,0	*
	F	295	43,0	22,0	34,0		764	42,0	16,0	41,6	
36	A	136	25,0	7,4	68,0	*	633	31,8	60,0	50,0	*
	F	295	44,0	15,0	40,0		764	41,4	11,7	46,0	
29	A	136	38,9	5,2	55,9	*	633	42,5	12,3	45,2	
	F	296	71,2	10,2	18,6		764	62,8	13,6	23,6	
41	A		27,9	13,2	58,0	*	633	33,5	18,2	48,0	*
	F		56,0	18,6	25,0		764	54,0	18,7	27,0	

(a) = fréquences combinées de DC et D
(b) = fréquences combinées de AC et A
* = significatif avec P .001

TABLEAU XVII Comparaison des distributions de réponse (en %) des enseignants en immersion et de ceux qui n'y sont pas.

Énoncés	Enseignants	N	DC	D	A	AC	N/A	X^2
2	NON IMMER.	341	10,9	16,7	13,5	10,3	48,7	
	EN IMMER.	103	22,3	17,5	14,6	4,9	40,8	
7	N I	341	31,4	19,7	5,3	0,9	42,8	
	I	103	27,2	21,4	9,7	5,8	35,9	
14	N I	341	651,0	11,4	1,5	1,5	24,6	*
	I	103	44,6	17,5	6,8	2,9	28,2	
29	N I	341	45,0	20,5	4,4	1,5	29,6	*
	I	103	28,2	21,4	12,6	4,9	33,0	
34	N I	341	17,0	18,8	10,9	7,6	45,8	
	I	103	27,2	16,7	16,5	4,9	39,8	
36	N I	341	19,7	18,8	7,6	5,0	49,0	
	I	103	18,5	25,2	6,8	4,9	44,7	
38	N I	341	11,4	20,8	17,0	2,9	47,8	*
	I	103	13,6	29,1	36,9	2,9	17,5	
41	N I	341	24,3	25,2	10,6	4,7	35,2	
	I	103	17,5	27,2	17,5	2,9	35,0	

* significatif avec P ,001

CONCLUSIONS ET RÉSUMÉ

Dans un premier temps la présente recherche a exploré, d'une part, la spécificité respective de l'éducation française et de l'immersion et d'autre part, un certain nombre de points d'impact de l'immersion sur l'éducation française.

Au plan de la spécificité respective de ces deux phénomènes, la recension des écrits ainsi que les données de la pré-enquête et de l'enquête permettent de conclure que nous sommes en face de deux réalités distinctes. Plus précisément force nous est de reconnaître que les objectifs de l'éducation française et ceux de l'immersion, dans la littérature, du moins sont différents. En effet l'éducation française se propose des objectifs d'apprentissage du français langue maternelle et d'intégration de la clientèle scolaire à la culture française en Ontario. L'immersion de son côté vise un apprentissage du français comme langue seconde doublé d'une certaine connaissance de la culture véhiculée par cette langue.

Nous devons reconnaître que c'est au niveau de la dimension culturelle que s'établit la distinction la plus fondamentale. En effet dans le contexte de l'éducation franco-ontarienne il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de programmes offerts en français mais d'une éducation au sens plénier du mot qui est proposée et poursuivie à l'intérieur d'une communauté, d'un milieu de vie sociale authentique, qui groupe des gens de même langue, de mêmes traditions, de même valeurs et qui favorise une interaction permettant de prendre conscience de son appartenance culturelle, d'interpréter les événements selon une vision du monde distincte et d'en parler dans sa langue. C'est une communauté dont tous les membres ainsi s'enrichissent mutuellement en approfondissant au fil des événements le sens de leur identité culturelle et linguistique, sa portée et son potentiel, comme aussi la valeur et la place de leur participation à la vie sociale de leur milieu comme citoyens canadiens à parts entières. (Desjarlais, 1985: 1).

Face à l'ensemble des données recueillies portant sur les différences et les ressemblances entre les deux phénomènes, nous devons conclure à un ensemble évident de différences fondamentales, autant au plan des objectifs poursuivis que de la pédagogie et de la formation à l'enseignement. Cependant, le fait que la langue soit identique dans les deux cas, doublé du fait que l'éducation française demeure, en Ontario, une réalité fragile, permet aux auteurs de conclure que le phénomène de l'immersion doit éveiller chez les intervenants majeurs en éducation française ce besoin constant de définir et de promouvoir les traits distinctifs de l'éducation française. Loin de nous l'idée de laisser croire que l'immersion cause ou causera un affaiblissement de l'éducation française. Cependant cette dernière ne peut que croître et s'affermir en faisant ressortir ce qui lui est propre, c'est-à-dire le développement intégral de la communauté française en Ontario et l'intégration de ses membres à cette communauté de langue et de culture. À ce dernier plan de la culture, force est de reconnaître que la francophonie en Ontario évolue dans un monde pluri-culturel, en constante interaction avec les éléments culturels de ce pays, de ce continent, voire même de la planète. Dans ce contexte la culture française en Ontario, trait fondamentalement distinctif de l'éducation franco-ontarienne doit trouver son

expression non seulement dans la langue mais aussi dans un ensemble de modes d'être, d'agir et de pensée. Si ces derniers éléments s'estompent, les différences entre l'éducation française et l'immersion s'estompent aussi.

En tentant de mesurer l'étendue de l'impact de l'immersion sur certains aspects de l'éducation française, la recherche a exploré les aspects suivants: le financement, l'inscription et l'admission, les occasions d'emploi, les deux solitudes, les perceptions des francophones de leur langue et quelques aspects connexes.

Il importe de reprendre ici de façon plus concise, ce qui se dégage de l'analyse de ces impacts.

L'immersion cause-t-elle un impact sur la disponibilité des fonds pour l'éducation française? Des conclusions que nous avons dégagées au chapitre III concernant le financement, il importe de faire ressortir une dimension qui nous apparaît centrale. Le financement de l'éducation en Ontario et l'attribution des fonds du fédéral liés aux langues officielles fonctionnent selon les principes des effectifs scolaires. Cette première constatation entraîne donc la nécessité d'identifier clairement en Ontario les effectifs scolaires dans les modules de langue française et ceux en immersion. À ce chapitre, il nous semble que des améliorations s'imposent si, rapidement, on désire suivre l'évolution de ces effectifs dans les deux secteurs. Au fédéral, la documentation décrivant l'attribution des fonds pour les langues officielles permet depuis 1983, d'identifier plus clairement ce qui est affecté au français langue maternelle, au français langue seconde et à l'immersion.

Si la distribution des ressources financières continue de se faire uniquement à partir des effectifs scolaires, ces derniers étant en hausse en immersion et au mieux stables en éducation française, deux implications sautent aux yeux: les responsables de l'éducation française, préoccupés par l'importance de la viabilité financière des écoles sont tentés de pratiquer des politiques d'admission moins rigoureuses concernant la langue maternelle de l'élève; il importe donc, par voie de conséquence de ne pas utiliser la seule variable «effectifs scolaires» dans l'attribution des ressources financières surtout dans les régions de la province où les francophones sont très minoritaires.

Bref, tout en ne concluant pas que l'accroissement des effectifs en immersion réduit la disponibilité des ressources financières en éducation française, il faut redire que l'attribution des fonds pour l'éducation en langue française ne doit pas se faire uniquement à partir des effectifs scolaires.

SECTION 2

Devant la croissance phénoménale de l'immersion et la diminution progressive des effectifs des écoles françaises au cours de ces dernières années (ce taux de diminution semble se stabiliser actuellement), il est normal de se demander si les pertes encourues par un système ne sont pas reliées à l'augmentation des effectifs de l'autre. Or, rien, ni dans les statistiques scolaires disponibles (muettes à ce sujet), ni dans les données du questionnaire des perceptions, ne permettent d'affirmer un lien entre les deux. Autrement dit, l'augmentation des effectifs de l'immersion n'est pas fonction de la diminution des effectifs éprouvée par les écoles françaises.

Certaines circonstances pourraient cependant occasionner un transfert des élèves de langue française à l'immersion ou du moins une intégration des deux clientèles dans les mêmes classes.

Si, comme nos données le suggèrent, l'anglophone, majoritairement, croit que le francophone, attiré par le succès de l'immersion, serait encouragé à y inscrire ses enfants, c'est qu'il n'a pas saisi la différence enfants, c'est qu'il n'a pas saisi la différence fondamentale qui existe entre l'immersion et l'éducation française. De là à ne voir pour les deux clientèles en cause qu'une seule forme d'organisation pédagogique, il n'y a qu'un pas à franchir. C'est en ce sens que surtout dans les milieux à faible concentration francophone et où la création et le maintien d'écoles françaises demeurent liés à un quelconque critère de rentabilité pédagogique et économique (nombre suffisant d'élèves pouvant assurer un minimum de services pédagogiques sans hypothéquer le budget courant) que l'existence d'un lien entre l'augmentation de l'immersion et la diminution de l'éducation franco-ontarienne reste du domaine du possible.

SECTION 3

En s'appuyant sur les études antérieures et sur l'analyse des données du questionnaire de perceptions, plusieurs conclusions se dégagent de cette section qui traite de la question de l'admission des anglophones (ayant passés par l'admission ou autrement) aux écoles françaises.

En premier lieu, cette étude permet de réaffirmer ce que les recherches antérieures ont établi, a) le danger de l'assimilation que courent les Franco-Ontariens comme résultat de la cohabitation scolaire, sous quelque forme que ce soit, des deux groupes linguistiques et b) l'inefficacité, en beaucoup d'endroits de la province où les francophones sont peu nombreux, des comités d'admission. Les conseils scolaires n'interviennent pas suffisamment dans la mise en oeuvre efficace de ces comités dont on se sert plus pour renflouer les inscriptions d'une école que pour assurer à celle-ci un climat favorable à l'épanouissement culturel.

À la question de savoir si l'immersion exerce un impact négatif sur l'éducation franco-ontarienne par le transfert de sa clientèle aux écoles françaises, la réponse, à première vue, semble être non. D'ailleurs, les statistiques disponibles ne permettent pas de connaître le nombre d'immersés qui passeraient aux écoles de langue française soit directement soit par l'intermédiaire de classes dites de récupération. Selon les données du registre (1986) maintenu par l'association CPF il semble que dans 9 écoles de langue française du conseil scolaire séparé du comté d'Essex, on trouve des classes d'immersion. Un examen un peu plus poussé de la question nous oblige cependant à modifier notre première réponse et cela en fonction des deux considérations suivantes. La première c'est, que d'après les opinions d'experts citées au chapitre III et l'analyse des données du questionnaire de perceptions, les anglophones entretiennent majoritairement une attitude favorable vis-à-vis l'admission des anglophones bilingues (venant de l'immersion ou autrement) aux écoles de langue française surtout aux écoles secondaires. Le deuxième, et ce qui d'après nous est plus grave encore, c'est que l'analyse des données du questionnaire de perceptions démontre que majoritairement les francophones ne voient pas d'inconvénient à l'admission des immersés aux écoles de langue française.

Dans le premier cas, une telle attitude ne peut que découler de l'identification du but de l'école et enseignement de la langue française. L'anglophone n'a pas saisi le sens et la raison d'être de l'école française pour une communauté culturelle en milieu minoritaire ni sa fragilité comme institution en quête de survie d'épanouissement.

Dans le deuxième cas, on ne peut que constater le peu de sensibilité manifestée majoritairement par les francophones relative aux effets négatifs de la cohabitation scolaire. Une telle attitude place l'école de langue française dans une situation de grande vulnérabilité.

Ces deux attitudes, dans la mesure où elles se concrétiseront dans l'admission des immersés aux écoles de langue française constituent une menace pour l'éducation franco-ontarienne puisqu'il semble que les parents de ces élèves ayant passés aux écoles françaises acquéreraient un droit constitutionnel à une éducation française pour leurs enfants ainsi qu'un droit à la gestion des écoles de langue française.

Une autre conclusion qui se dégage des écrits des experts sur le rendement en français des élèves d'immersion c'est qu'en raison de l'écart tant au plan qualitatif que quantitatif entre la compétence linguistique et culturelle des immersés et celle des francophones tout élargissement de politique gouvernant l'admission d'élèves d'immersion aux écoles secondaires de langue française devient inacceptable.

En ce qui a trait au niveau postsecondaire, la question de l'impact de l'admission des immersés au sein des programmes et cours de langue française demeure encore inexplorée puisque ceux-ci ne constituent pour le moment qu'une faible poignée. Il faut s'attendre, cependant, que d'ici la fin des années 90 leur nombre devienne imposant et en conséquence on se doit d'en anticiper les effets.

Déjà, dans l'Ouest du Canada, l'avènement des immersés au postsecondaire est considéré comme une planche de salut par les francophones dont le nombre à lui seul ne justifierait pas la mise en oeuvre de programmes en français selon des critères établis. Certains, et ils sont nombreux, pourraient considérer ceci comme un impact positif de l'immersion, «une bonne chose pour nous-autres» comme ils disent, alors qu'en réalité c'est un impact négatif qui place le devenir académique postsecondaire des francophones à la remorque du désir des anglophones de parfaire leurs connaissances en français cependant que les francophones ont le droit de bénéficier de programmes et cours postsecondaires à la mesure de leurs aspirations culturelles et linguistiques. La question primordiale qui se pose donc au niveau des études postsecondaires est de savoir quels critères détermineront les orientations culturelles et linguistiques des programmes et cours s'adressant aux francophones. Aussi, le postsecondaire se doit dans son enseignement conçu à l'intention des francophones, d'adopter à l'endroit des allophones la même attitude qui prévaut dans le cas d'étudiants étrangers, c'est-à-dire, c'est à eux de s'adapter. Sans cela, on risque de sursimplifier la langue au point que même le contenu en sera affecté.

SECTION 4

La section 4 a tenté d'apporter une réponse à la question de savoir si l'immersion exerçait ou exercerait un impact sur le marché du travail.

Le phénomène de l'immersion est beaucoup trop nouveau pour que l'on puisse en mesurer objectivement les effets sur le monde du travail. Il n'en demeure pas moins vrai, cependant, qu'en raison d'une reconnaissance toujours de plus en plus active du fait français canadien par l'industrie et la fonction publique, il est à prévoir que les étudiants bilingues se retrouveront sur le marché du travail et viendront occuper des emplois traditionnellement réservés aux francophones du fait qu'ils étaient les seuls bilingues.

D'ailleurs, les enquêtes portant sur la motivation qui pousse les anglophones à poursuivre leurs études à l'intérieur de programmes d'immersion démontrent que le motif de meilleures occasions d'emploi revêt une importance capitale pour eux et pour leurs parents.

Mais paradoxalement, si on s'en remet à l'analyse des données du questionnaire de perceptions par rapport à cette question, on se rend compte que très majoritairement, (en effet, sur aucune autre question a-t-on constaté un consensus aussi élevé), les francophones ont rejeté l'idée que l'anglophone ayant suivi un programme d'immersion représente une plus grande rentabilité économique pour l'employeur que le francophone bilingue. Avec moins d'intensité mais également majoritairement, ils ont rejeté de plus l'idée que les diplômés de l'immersion seraient favorisés quand il s'agira de postes bilingues soit à la fonction publique soit dans l'industrie.

De l'analyse des commentaires faits par les étudiants de langue française on a pu dégager une attitude de confiance face au problème de la concurrence sur le marché du travail. Ils ne doutaient pas qu'ils répondaient beaucoup mieux que les anglophones bilingues aux exigences linguistiques qui pouvaient être reliées à des emplois.

Cet optimisme ne doit pas faire oublier ce qu'affirmait Olson (1983:88) quand il déclarait que dans leur forme actuelle les programmes d'immersion contribuaient non pas à favoriser la tolérance culturelle mais plutôt à créer de nouvelles formes d'inégalités qui se traduiraient en termes d'avantages substantiels pour les immersés au plan des occasions d'emploi.

> «The ramifications of French Immersion, in terms both of job opportunities at the individual level and of continued racial intolerance at the collective level, are likely to be substantial.»

Cette question cependant ne pourra être élucidée de façon satisfaisante qu'à la suite d'une enquête auprès des directeurs de personnel des secteurs privé et public afin de connaître les critères utilisés dans l'embauche relatifs aux postes désignés bilingues.

SECTION 5

L'immersion contribue-t-elle à diminuer les effets des «deux solitudes»? Il est beaucoup trop tôt dans l'histoire du phénomène de l'immersion pour conclure d'un impact sur l'unité canadienne telle que vue par exemple par la Commission Laurendeau-Dunton.

Bien que quelques recherches aient mis en évidence des changements d'attitudes des immersés en ce sens qu'ils se percevaient plus «près» des francophones et moins ethnocentriques que leurs collègues n'ayant pas passés par l'immersion, la plupart des chercheurs ont déploré le caractère trop académique des programmes d'immersion et l'insuffisance des contacts avec la réalité de la francophonie canadienne. Apprendre une langue ne contribue pas nécessairement à un changement d'attitudes d'ordre social chez les adolescents. Celles-ci proviennent plutôt du contexte familial. Quand on considère que l'immersion touche à peine 5% de la population étudiante anglophone et qu'elle atteindra possiblement 10%, peut-on espérer renverser le phénomène psychologique d'acquisition d'attitudes sociales. On doit se rappeler que l'idéal du rapprochement des deux cultures n'a reçu qu'un appui très faible au cours des enquêtes et sondages sur le sujet.

Cependant, à la suite de l'analyse des données du questionnaire de perceptions (le n° 5) on se rend compte que majoritairement les anglophones perçoivent le programme d'immersion comme contribuant justement à corriger la situation des deux solitudes.

Une dernière conclusion qui se dégage des considérations présentées dans la section 5 de ce chapitre c'est que les francophones perçoivent l'immersion comme pouvant inculquer à sa clientèle la connaissance et l'appréciation de la culture française. La nature des données recueillies dans cette étude ne permet pas d'identifier les sources d'une telle perception, certes optimiste pour certains. Des données additionnelles sont nécessaires pour élucider davantage cet aspect particulier.

SECTION 6

Un des objectifs importants de cette recherche était de savoir si l'immersion pouvait exercer un impact sur les perceptions que les francophones avaient de leur langue. Or, ni les recherches ni les perceptions relevées lors de l'analyse du questionnaire de perceptions permettent de conclure à un impact négatif sur la perception que les francophones ont de leur langue.

Les études contredisent l'opinion souvent exprimée à l'effet que l'anglophone bilingue ayant passé par l'immersion parle mieux que le Franco-Ontarien. La supériorité de ce dernier se situe surtout au niveau de la compétence grammaticale et de la compétence socio-linguistique qui implique de l'invention, de la spontanéité et de la souplesse linguistiques.

On constate une attitude auto-dévalorisante chez les francophones relative à leur langue non reliée à l'immersion mais bien à des facteurs sociaux divers et jusqu'à un certain point reliée à une pédagogie qui valorise un français «standard» au détriment du français vernaculaire ancrée profondément dans une communauté à laquelle l'élève est intégré linguistiquement et culturellement.

À notre avis, c'est ce sentiment de dévalorisation de sa langue qui explique la désaffection pour l'étude du français qui gagne de plus en plus d'élèves du secondaire et qui explique également la place peu importante que les élèves de l'intermédiaire et du secondaire donnent à l'étude du français comparativement à l'anglais et aux autres matières.

De tout ceci, il faut conclure que l'école de par sa pédagogie et son action, doit communiquer à sa clientèle une image beaucoup plus positive de leur langue.

À l'étude des données du questionnaire de perceptions, on note sans aucune difficulté, une tendance constante chez les francophones de percevoir l'immersion comme ayant un impact positif sur la perception qu'ils ont de leur langue.

Ils ne perçoivent pas le français enseigné dans les programmes d'immersion comme de qualité supérieure à celui qui s'enseigne dans les écoles franco-ontariennes.

Les anglophones dans une proportion très grande perçoivent également les francophones comme bénéficiant au plan de la survie de la langue française de la nouvelle attitude des anglophones face au fait français que fait ressortir le succès du phénomène de l'immersion.

Si, en terminant, on avait à dégager deux conclusions générales de cette étude sur l'impact de l'immersion sur l'éducation française, on ne pourrait passer sous silence en premier lieu, la possibilité d'un envahissement progressif des institutions franco-ontariennes scolaires, religieuses ou sociales, sous quelque forme que ce soit, par les nouveaux bilingues issus des programmes d'immersion. On doit se rappeler que pour une minorité, les institutions sociales ont comme fonction primordiale la transmission et la promotion active chez ses membres du sentiment profond de leur appartenance et de leur identité culturelles ainsi que les valeurs qui au cours des années ont contribué à la créer pour ainsi dire. Les institutions sociales d'une minorité ne se séparent de son histoire et donc reflètent une réalité autrement plus puissante que la seule compétence linguistique à laquelle tout le monde peut avoir accès par l'étude. L'accès trop facile par les «nouveaux bilingues» aux institutions sociales de la minorité pourrait avoir pour effet à long terme de détruire ce pour quoi elles existent.

En deuxième lieu, cette étude révèle une certaine indifférence chez les Franco-Ontariens vis-à-vis les effets possibles d'assimilation que la cohabitation scolaire des deux groupes linguistiques produit. On semble trop prêt à accepter dans ses institutions scolaires ceux dont la langue maternelle et la culture ne sont pas celles de la francophonie. Il est possible que les Franco-Ontariens ne soient pas suffisamment renseignés sur leurs droits en matière d'éducation et qu'ils s'abandonnent trop facilement aux décisions issues d'autorités scolaires locales (qui dans un trop grand nombre de cas encore en Ontario, semblent ignorer l'existence de l'Article 23 de la Charte des Droits et Libertés de la personne) relativement à une organisation scolaire qui ne peut faire autre qu'accélérer le processus d'assimilation.

Tout au long de cette étude nous avons indiqué qu'il importait de poursuivre d'autes études portant sur l'évolution de l'éducation française à l'heure où l'immersion connaît elle aussi une évolution importante. Nous croyons qu'il importe de signaler en particulier l'importance d'effectuer des recherches portant particulièrement sur l'évolution de l'éducation française aux niveaux collégial et universitaire.

Bref, nous espérons que cette étude déclenchera des études ultérieures pour clarifier davantage cette interaction complexe entre l'éducation française et l'immersion.

BIBLIOGRAPHIE

A.C.F.E.O. 1925. Programme d'enseignement bilingue, Ottawa.

A.E.F.O. 1977. Rapport au Conseil d'administration de l'enquête au sujet de L'admission d'élèves s'exprimant peu ou pas en français dans nos écoles de langue française. Ottawa: A.C.F.O.

L'Association canadienne de l'éducation en langue française. 1981. Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada. Québec.

Barber, Marilyn. 1966. «The Ontario Bilingual Schools Issue: Sources of Conflict», Canadian Historical Review, 47(3): 227-248.

Bédard, E. et J. Maurais. 1983. La norme linguistique. Québec: Conseil de la langue française.

Benoît, Pierre. 1945. Un siècle d'enseignement français en Ontario. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.

Bibeau, G. 1982. L'éducation bilingue en Amérique du Nord. Montréal: Guérin.

Bordeleau, L.-G. et al. 1980. Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après. Toronto: ministère de l'Éducation.

Bordeleau, L.-G. 1983. Étude de l'adéquation des programmes d'études aux besoins des Franco-Ontariens. Ottawa: Université d'Ottawa.

Bordeleau, L.-G. et L. Desjardins. 1976. L'avenir des étudiants franco-ontariens de 12e et 13e années (1974-1975). Toronto: Conseil consultatif des affaires franco-ontariennes.

Bordeleau, L.-G. et G. Gervais. 1976. Sondage sur les intentions éducatives et professionnelles des élèves franco-ontariens des écoles secondaires de l'Ontario en 12e et 13e années (1975-1976). Toronto: Conseil consultatif des affaires franco-ontariennes.

Bourdages, J. 1982. Étude comparative de la performance en langue seconde de jeunes anglophones a l'école française et a l'immersion. Thèse de M.A.: Université d'Ottawa.

British Columbia Parents for French. 1982. Gallup British Columbia Omnibus, miméo. Vancouver.

Burns, G. et P. Olson. 1981. Implementation and Politics in French Immersion. Toronto: OISE.

Calvé, P. 1983. «La formation des enseignants en FLSD: le parent pauvre d'un riche patrimoine», Dialogue, 1(3): 1-5.

Calvé, P. 1986. «L'immersion au secondaire: bilan et perspectives». Contact, 5(3): 21-28.

Canadian Education Association. 1983. French Immersion and the School Board: Issues and Effects. Toronto: Canadian Education Association.

Canadian Parents for French. 1978. «Funding: Who pays for what», CPF Newsletter, 4. Reproduit dans RCLV, 35(3), mars 1979: 467-78.

Canadian Parents for French. 1985. CPF Ontario, 21.

Canadian Parents for French. 1986. The CPF Immersion Registry 1986. Ottawa: Canadian Parents for French.

Canadian Parents for French et Association canadienne-française de l'Alberta. 1986. «Déclaration conjointe de Canadian Parents for French (Section de l'Alberta), et l'Association canadienne-française de l'Alberta». Edmonton: CPF-ACFA.

Cazabon, B. et N. Frenette. 1977. Le français parlé en milieu minoritaire, vol. II. Toronto: ministère de l'Éducation.

Choquette, Robert. 1975. Language and Religion: A History of English-French conflict in Ontario. Ottawa: University of Ottawa Press.

Churchill, S. et al. 1985. Éducation et besoins des Franco-Ontariens, 2 volumes. Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Churchill, S. 1982. Financing, Organisation and Governance of Education for Special Populations. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Churchill, S. 1978. Costs: French Language Instructional Units. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Rapport de la), Livre II. 1968. L'éducation. Ottawa: Imprimeur de la Reine.

Cummins, J. 1983. «Research Findings from French Immersion Programs Across Canada: A Parent's Guide», CPF Special Report.

Cummins, J. 1978/79. «Bilingualism and Educational Development in Anglophone and Minority Francophone Groups in Canada». Interchange, 9, 40-51.

Cziko, G. A., W. E. Lamber and R. Gutter. 1979. French Immersion Programs and Students' Social Attitudes: A Multidimensional Investigation. Working Papers on Bilingualism, 19: 13-28.

Desjarlais, L. 1986. Les besoins de l'éducation française en milieu minoritaire, miméo.

Desjarlais, L. 1985. L'école française en milieu minoritaire. Conférence présentée à Summerside, I.-P.-E. au Colloque sur l'éducation, octobre.

Desjarlais, L. 1983. «L'identité culturelle». Revue de l'ACELF, 12(3):13-16, décembre.

Desjarlais, L. 1983. L'influence du milieu socio-linguistique sur les élèves franco-ontariens (une étude de cas). Toronto: ministère de l'Éducation.

Desjarlais, L et P. Michaud. 1983. Priorités et besoins en éducation. Ottawa: ACFO.

Desjarlais, L. et al. 1980. L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française. ministère de l'Éducation, Toronto.

Desjarlais, L. et al. 1977. Le coût de l'enseignement du français langue première en Ontario. Toronto: ministère de l'Éducation.

Deslauriers, Omer et al. 1966. «Les écoles secondaires privées franco-ontariennes». Mémoire de la commission d'étude de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes, Ottawa.

Fédération des francophones hors Québec. 1982. Pour nous inscrire dans l'avenir. Ottawa: FFHQ.

Fortier, D'Iberville. 1986. Rapport annuel 1985. Commissaire aux langues officielles. Ottawa: ministre des Approvisionnements et Services du Canada.

Fortier, D'Iberville. 1987. Rapport annuel 1986. Commissaires aux langues officielles. Ottawa: Ministre des approvisionnements et services du Canada.

Frisson-Rickson, F. et J. Rebuffot. 1985. La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion: pour des criteres nationaux, Rapport provisoire, Association canadienne des professeurs d'immersion.

Gagné, Gilles. 1983. «Norme et enseignement de la langue maternelle», Édith Bédard et Jacques Maurais, La norme linguistique. Québec: Conseil de la langue française, 463-510.

Garigue, P. 1986. Vivre en français en Ontario. conférence prononcée devant l'Alliance ontarienne des professeurs de français.

Genesee, F. 1984. «Historical and Theoretical Foundations of Immersion Education», Studies on Immersion Education. Sacramento, Ca.: California State Department of Education, 32-57.

Genesee, F. 1983(a). «Bilingual education of majority-language children: The Immersion Experiments in review», Applied Psycholinguistics, 4: 1-46.

Genesee, F. 1983. «The Bicultural Prospects of Immersion», Bilingual University Education for Anglo-Ontarians, Actes d'un colloque tenu au Collège de Glendon (York University, 30 septembre au ler octobre). Ottawa: Canadian Parents for French, 39-40.

Genesee, F. 1979. «Beyond Bilingualism: Some Social Aspects of French Immersion», B. Mlacak et E. Isabelle (réd.), So You Want Your Child to Learn French! Ottawa: Canadian Parents for French, 35-41.

Genesee, F. 1977. French Immersion and Students' Perception of Themselves and Others: an Ethnolinguistic Perspective. Montreal: Protestant School Board of Greater Montreal, (mimeo).

Goodings, Stewart. 1985. «The CPF Saga», More French s'il vous plaît!, réd. par Russ McGillivray. Ottawa: Canadian Parents for French, 116-25.

Gouvernement de l'Ontario. 1950. Report of the Royal Commission on Education in Ontario. Toronto: King's Printer.

Gouvernement du Canada. 1983. Sommaire financier et descriptif des programmes fédéraux, provinciaux pour les langues officielles dans l'enseignement, 1970-71 à 1982-83. Ottawa: Secrétariat d'état.

Green, Duncan. 1981. Enquête sur l' education au palier secondaire. Rapport pour le ministere de l'Éducation.

Groulx, Lionel. 1935. L'enseignement français au Canada. Tome II, Les écoles des minorités. Montréal: Librairie Granger Frères Limitée, 271: 194 à 239 - Les écoles franco-ontariennes.

Guegen-Charron, Laura. 1978. Dimensions nouvelles, Rapport de la Commission sur l'assimilation présenté au Conseil des écoles séparées de Nipissing.

Guttman, M. A. J. 1983. «There Is More to French Immersion Than Social Class», Interchange, 14(1): 17-22.

Haché, Jean-Baptiste. 1976. Language and Religious Factors in Canadian Ethnic Politics of Education: A Case Study in Power Mobilisation. Toronto: Department of Education Theory, University of Toronto, (Unpublished Ph.D. Thesis).

Hall, E. M. et L. A. Dennis. 1968. Vivre et s'instruire. Rapport du Comité provincial sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario. Toronto: Newton Publishing Co.

Harley, B. 1984. «Mais apprennent-ils vraiment le français?», Langue et société, 12: 57-62.

Heller, M. et M. Surain. 1984. Le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité française a Toronto. Rapport final soumis à la direction du multiculturalisme. Etudes ethniques du Canada. Secrétariat d'État.

Jackson, W. B. 1978. Commission on Declining Enrolment for the Schools of Ontario. A Statement of Effects and Solutions. Final Report. Toronto: Ministry of Education.

Jaffré, Jérôme. Réflexions sur la sondamonie. Paris.

Joly, Jean-Marie. 1985. Le français à l'intermédiaire. Rapport adressé au ministère de l'Éducation au sujet de l'administration d'instruments extraits des trousses «Le français à l'intermédiaire», nos 1 et 2 et du questionnaire adressé aux élèves, aux enseignants et aux directeurs (sous presse).

Lambert, W. E. 1984. «An Overview of Issues in Immersion Education», Studies on Immersion Education. Sacramento, Ca.: California State Department of Education, 8-29.

Lambert, W. E. 1978. Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism. The Canadian Modern Language Review, 34: 537-547.

Lambert, W. E. 1974. Culture and Language as Factors in Learning and Education. F. E. Aboud and R. D. Meade (eds.), Cultural Factors in Learning and Education. Fifth Western Symposium of Learning, 91-122.

Lambert, W. E. and G. R. Tucker. 1972. Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lapkin, S. 1984a. «How Well Do Immersion Students Speak and Write French?», CMLR/RCLV, 40(5): 575-585.

Lapkin, S. 1984. «Future Perspectives on Administrative and Pedagogical Aspects of French Immersion Education», Contact, 3(1): 4-10.

Lapkin, S. 1982. «L'enseignement du français par immersion aux niveaux primaire et secondaire», P. R. Léon & J. Yashinsky (réd.), Options nouvelles en didactique du français langue étrangère. Montréal: Didier, 155-62.

Lapkin, S. 1978-79. «Bilingual Education in Ontario: Issues and Directions», Interchange, 9(4): 11-19.

Lapkin S. et J. Cummins. 1984. «Current Administrative Arrangements and Instructional Practices», Studies on Immersion Education. Sacramento, Ca.: California State Department of Education, 58-86.

Lapkin, S. et M. Swain. 1984. «Faisons le point», Langue et société, 12:50-56.

Latour, C.A. 1930. Programme détaillé du cours d'études des écoles séparées. District d'inspection de C. A. Latour. Ottawa: Imprimerie Beauregard.

McGillivray, R. W. 1985. «Senior Students and French - How Do They Rate Themselves?», R. W. McGillivray (réd.), More French, s'il vous plaît! Ottawa: Canadian Parents for French, 87-92.

Merchant, F. W., J. Scott et Louis Côté. 1927. Report for the Committee Appointed to Enquire Into the Conditions of the Schools Attended by French-Speaking Pupils. Toronto: King's Printer.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 1961. Programme d'études. Classes de langue française. Curriculum 46.

Morrison, F. 1984. «French Immersion Students in Secondary and Post-Secondary Schools», dans McGillivray, R. W. (réd.), More French s'il vous plaît! Ottawa, Canadian Parents for French, 73-82.

Morrison, F. 1983. «Ten Years of Immersion in the Ottawa Area», Colloquium on French as a Second Language: Proceedings. Toronto: Ontario Ministry of Education, Review and Evaluation Bulletins, 4(4).

Morrison, F., C. Pawkey et R. Bonyun. 1982. After Immersion: Ottawa and Carleton Students at the Secondary and Post-Secondary Level, Ninth Annual Report. Ottawa: The Ottawa Board of Education.

Mougeon, R. 1987. Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens. Toronto: CREFO.

Mougeon, R. 1983. The Impact of French Immersion on Franco-Ontarian Education. Document inédit à diffusion limitée, octobre.

Mougeon, R. et M. Canale. 1982. «L'enseignement du français aux élèves franco-ontariens: français langue première ou langue seconde?», P.Léon et J. Yaskinsky (réd.), Options nouvelles en didactique du français langue étrangère. Paris: Didier.

Mougeon, R. et M. Canale. 1980. «Apprentissage du français dans les écoles de langue française de l'Ontario: français langue première ou langue seconde?», P. Léon (ed.) Options nouvelles en didactique du français langue étrangère. Paris: Didier.

Mougeon, R. et M. Canale. 1979. «Linguistic Perspective on Ontario French». Canadian Journal of Education, 4(4).

Mougeon, R., M. Canale et M. Bélanger. 1978. «Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français chez les Franco-Ontariens». Canadian Modern Language Review, 34(3): 381-354.

Mougeon, R., E. Beniak et M. Canale. 1984. «Le problème des élèves anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française: acquisition, emploi et enseignement du français», Revue canadienne des langues vivantes, 41(2).

Mougeon, R. et M. Heller. 1985. The Social and Historical Context of Minority French Language Schooling in Ontario. OISE.

Obadia, André. 1986. «Statistiques sur les inscriptions dans les programmes pédagogiques en français de base, immersion française et français langue maternelle, en milieu minoritaire», Rapport préliminaire présenté à l'ACPFM (Association canadienne des professeurs de formation maîtres).

Olson, P. 1983. «Inequality Remade: The Theory of Correspondance and the Context of French Immersion in Northern Ontario», Journal of Education, 165: 1.

Olson, P. and G. Burns. 1983. «Politics, Class, and Happenstance: French Immersion in a Canadian context», Interchange, 14:1

Olson, P. and G. Burns. 1981. «Immersed for Change: Politics and Planning in French Immersion», Orbit, 12(5): 7-14.

Ontario's FSL Programs: Teaching and Leraning French as a Second Language in the 1980's. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Ontario Secondary School Teachers' Federation (OSSTF/FEESO). 1985. Report on French Immersion, mars.

Poirier, P. et al. 1986. Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant a son intentionnalité de poursuivre des études postsecondaires, Recherche subventionnée par le Secrétariat d'État, Ottawa.

Poyen, Janet. 1979. «Canadian Parents for French», So You Want Your Child to Learn French. Ottawa: Canadian Parents for French, 145-6.

Ravault, René-Jean. 1981. «La Francophonie clandestine où de l'aide du Secrétariat d'état aux communautés francophones hors Québec de 1968 à 1976». Recommandations, juin 1977, p. 6, cité dans À la Recherche du Milliard. Ottawa: FFHQ.

Ravault, René-Jean. 1977. La francophonie clandestine, Rapport présenté à la Direction des groupes minoritaires de Langues officielles du Secrétariat d'État, Ottawa.

St. Denis, Roger et al. 1969. Rapport du Comité franco-ontarien d'enquête culturelle, Ottawa.

Savard, P., R. Beauchamp et P. Thompson. 1977. Cultiver sa différence. Rapport sur les Arts dans la vie franco-ontarienne, Conseil des Arts de l'Ontario.

Schuman, H., and S. Presser. 1981. Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording and Context. New York: Academic Press.

Soucie, R. 1980. Rapport sur la situation des écoles secondaires mixtes en Ontario. Ottawa: A.E.F.O.

Stern, H.H. 1984. «A Quiet Language Revolution: Second Language Teaching in Canadian Contexts - Achievements and New Directions», The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 40(4): 506-24.

Stern, H.H., M. Swain, L. D. McLean. 1976. French Programs - Some Major Issues. Toronto: Ministry of Education.

Swain, M. 1976. «English-Speaking Child + Early French Immersion = Bilingual Child?». The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 33(2): 180-7.

Swain, M. 1976(a). «Some Issues in Bilingual Education in Canada», A.Valdman (réd.), Identité culturelle et francophonie dans les Amériques. Québec: Presses de l'Université Laval, 37-43.

Swain, M. and S. Lapkin. 1986. «Immersion French in Secondary Schools: 'The Goods' and 'The Bads' », Contact, 5(3): 2-9.

Swain, M. and S. Lapkin. 1983. «L'immersion en français au Canada», Dialogue, 1: 4.

Swain, M. and S. Lapkin. 1982. Evaluating Bilingual Education, A Canadian Case Study. Clevedon, Avon (England): Multilingual Matters Ltd.

Swain, M. and S. Lapkin. 1981. Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Symons, T.H.B. et al. 1972. Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française, (bilingue). Toronto.

Symons, T.H.B. 1971. «Ontario's Quiet Revolution», R. M. Burns, ed. One Country of Two? Montréal et London: McGill-Queen's University Press.

Tardif, C. 1985. «The Education of Immersion Teachers: Challenge of the Eighties», McGillivray, R. W. (réd.), More French s'il vous plaît! Ottawa: Canadian Parents for French, 108-115.

Université d'Ottawa. 1983. Groupe de travail sur les services universitaires en français, Rapport préliminaire.

Webster, P. 1985. «Ontarians want more French but ...», Contact, 4(2):6-7.

Wesche, M., F. Morrison, C. Pawley and D. Ready. 1986. Post-Secondary Follow-up of Former French Immersion Students in the Ottawa Area, Ottawa: University of Ottawa, Center for Second Language Learning.

APPENDICE I

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE L'ÉCHANTILLON

TABLEAU XX

Distribution de l'échantillon selon que les répondants sont associés à un conseil public ou séparé

FRÉQUENCE POURCENTAGE RANGÉE COLONNE	Conseil publique	Conseil séparé	TOTAL
Directeur général agent d'éducation	54 1.97 53.47 4.03	47 1.71 46.53 3.34	101 3.68
Directeur d'école	26 0.95 38.81 1.94	41 1.49 61.19 2.91	67 2.44
Conseiller péd. Chef de section	114 4.15 65.90 8.51	59 2.15 34.10 4.19	173 6.30
Enseignant	217 7.90 48.87 16.21	227 8.27 51.13 16.13	444 16.17
Conseiller scolaire	64 2.33 51.20 4.78	61 2.22 48.80 4.34	125 4.55
Élève	350 12.75 100.00 26.14	0 0.00 0.00 0.00	350 12.75
Parent	514 18.72 34.59 38.39	972 35.40 65.41 69.08	1486 54.12
TOTAL	1339 48.76	1407 51.24	2746 100.00

TABLEAU XXI

Distribution de l'échantillon selon le sexe des répondants

FRÉQUENCE POURCENTAGE RANGÉE COLONNE	OMISSION	Féminin	Masculin	TOTAL
Directeur général	3	5	93	101
agent d'éducation	0.11	0.18	3.39	3.68
	2.97	4.95	92.08	
	3.80	0.30	9.15	
Directeur d'école	0	13	54	67
	0.00	0.47	1.97	2.44
	0.00	19.40	80.60	
	0.00	0.79	5.31	
Conseiller péd..	3	86	84	173
Chef de section	0.11	3.13	3.06	6.30
	1.73	49.71	48.55	
	3.80	5.21	8.27	
Enseignant	7	301	136	444
	0.25	10.96	4.95	16.17
	1.58	67.79	30.63	
	8.86	18.23	13.39	
Conseiller	2	39	84	125
scolaire	0.07	1.42	3.06	4.55
	1.60	31.20	67.20	
	2.53	2.36	8.27	
Élève	15	172	163	350
	0.55	6.26	5.94	12.75
	4.29	49.14	46.57	
	18.99	10.42	16.04	
Parent	49	1035	402	1486
	1.78	37.69	14.64	54.12
	3.30	69.65	27.05	
	62.03	62.69	39.57	
TOTAL	79	1651	1016	2746
	2.88	60.12	37.00	100.00

TABLEAU XXII

Distribution de l'échantillon selon la langue des répondants

FRÉQUENCE POURCENTAGE RANGÉE COLONNE	OMISSION	anglais	français	autre	TOTAL
Directeur général agent d'éducation	2 0.07 1.98 3.08	53 1.93 52.48 4.95	43 1.57 42.57 2.79	3 0.11 2.97 4.23	101 3.68
Directeur d'école	0 0.00 0.00 0.00	25 0.91 37.31 2.33	42 1.53 62.69 2.73	0 0.00 0.00 0.00	67 2.44
Conseiller péd.. Chef de section	2 0.07 1.16 3.08	75 2.73 43.35 7.00	94 3.42 54.34 6.11	2 0.07 1.16 2.82	173 6.30
Enseignant	9 0.33 2.03 13.85	136 4.95 30.63 12.70	295 10.74 66.44 19.17	4 0.15 0.90 5.63	444 16.17
Conseiller scolaire	1 0.04 0.80 1.54	72 2.62 57.60 6.72	47 1.71 37.60 3.05	5 0.18 4.00 7.04	125 4.55
Élève	16 0.58 4.57 24.62	77 2.80 22.00 7.19	254 9.25 72.57 16.50	3 0.11 0.86 4.23	350 12.75
Parent	35 1.27 2.36 53.85	633 23.05 42.60 59.10	764 27.82 51.41 49.64	54 1.97 3.63 76.06	1486 54.12
TOTAL	65 2.37	1071 39.00	1539 56.05	71 2.59	2746 100.00

TABLEAU XXIII

Distribution des parents selon que leurs enfants fréquentent une école française, une école mixte, une école anglaise ou un programme d'immersion

TYPE D'ÉCOLE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE	FRÉQUENCE CUMULÉE	POURCENTAGE CUMULÉ
SANS RÉPONSE	86	5.8	86	5.8
FRAN AISE	789	53.1	875	58.9
MIXTE	94	6.3	969	65.2
ANGLAISE	135	9.1	1104	74.3
IMMERSION	382	25.7	1486	100.0

TABLEAU XXIV

Distribution des élèves selon le type d'école fréquentée

TYPE D'ÉCOLE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE	FRÉQUENCE CUMULÉE	POURCENTAGE CUMULÉ
Sans réponse	11	3.1	11	3.1
École française	326	93.7	337	96.3
École mixte	13	3.7	350	100.0

TABLEAU XXV

Distribution des conseillers scolaires selon qu'il y ait ou non des programmes dimmersion offerts par leur conseil

	FRÉQUENCE	POURCENTAGE	FRÉQUENCE CUMULÉE	POURCENTAGE CUMULÉ
Sans réponse	2	1.6	2	1.6
OUI	104	83.2	106	84.8
NON	19	15.2	125	100.0

TABLEAU XXVI

Distribution des conseillers pédagogiques et chefs de section selon le cycle d'enseignement sous leur responsabilité

CYCLE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE	FRÉQUENCE CUMULÉE	POURCENTAGE CUMULÉ
Sans réponse	10	5.8	10	5.8
Élémentaire	74	42.8	84	48.6
Secondaire	21	12.1	105	60.7
Élém.-second.	68	39.3	173	100.0

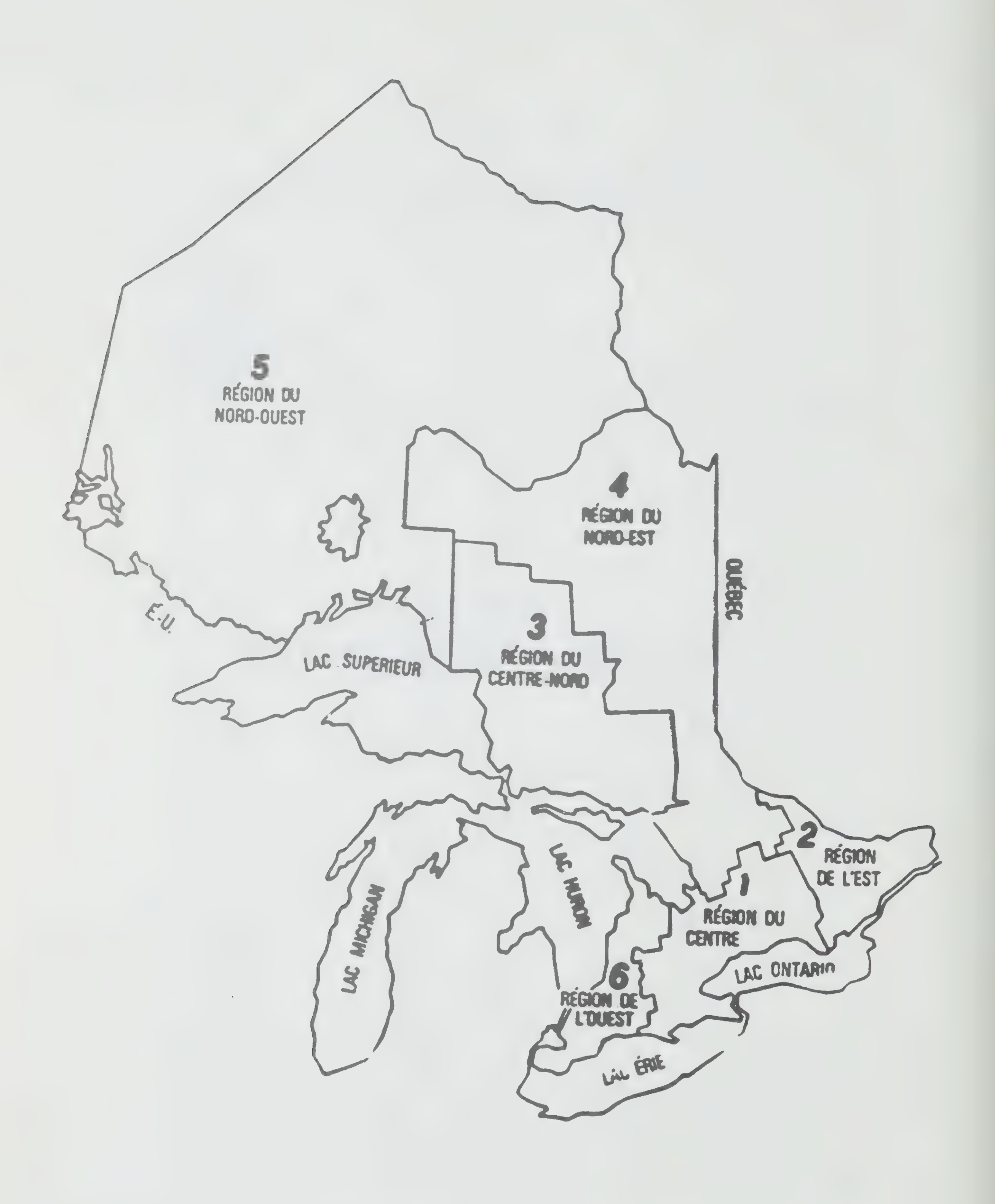
TABLEAU XXVII

Distribution des enseignants selon le type d'école et le cycle d'enseignement

CYCLE FRÉQUENCE POURCENTAGE % COLONNE % RANGÉE	TYPE D'ÉCOLE Sans réponse	Français	Anglais	Immersion	TOTAL
Sans réponse	31 6.98 100.00 100.00	0 0.00 0.00 0.00	0 0.00 0.00 0.00	0 0.00 0.00 0.00	31 6.98
maternelle à 3e année	0 0.00 0.00 0.00	55 12.39 53.40 25.58	16 3.60 15.53 16.84	32 7.21 31.07 31.07	103 23.20
4e année à 6e année	0 0.00 0.00 0.00	50 11.26 46.73 23.26	30 6.76 28.04 31.58	27 6.08 25.23 26.21	107 24.10
7e année et 8e année	0 0.00 0.00 0.00	54 12.16 44.26 25.12	28 6.31 22.95 29.47	40 9.01 32.79 38.83	122 27.48
9e année et 10e année	0 0.00 0.00 0.00	6 1.35 50.00 2.79	4 0.90 33.33 4.21	2 0.45 16.67 1.94	12 2.70
11e année à 13e année	0 0.00 0.00 0.00	50 11.26 72.46 23.26	17 3.83 24.64 17.89	2 0.45 2.90 1.94	69 15.54
TOTAL	31 6.98	215 48.42	95 21.40	103 23.20	444 100.00

APPENDICE II

CARTE DES SIX RÉGIONS ADMINISTRATIVES DE LA PROVINCE



Découpage en régions de la province d'Ontario

APPENDICE III

DOCUMENTS UTILISÉS POUR LA CUEILLETTE DES DONNÉES

UNIVERSITÉ D'OTTAWA  UNIVERSITY OF OTTAWA

August 19, 1985

SUBJECT: **Documentation on French immersion**

In relation to a major research project funded by the Ontario Ministry of Education in the area of French Immersion we are seeking to gather as much information as possible that could be related to our study.

Many boards have in the past initiated studies in the area and have produced for local consumption valuable reports. We would greatly appreciate receiving any such report on the subject that you could send to us.

Even though you may not have the kind of documentation that we are seeking and asking for, we would ask you to return to us before September 15, 1985, the enclosed form after having checked the answer to the first statement.

Send to the following address:

Michel Brabant,
Research Assistant,
Faculty of Education,
University of Ottawa,
Ottawa, Ontario.
K1N 6N5

Sincerely yours,

Louis-Gabriel Bordeleau, Ph.D.,
Professor, Faculty of Education,
Principal Investigator.

LGB/fm
Encl.

UNIVERSITÉ D'OTTAWA  UNIVERSITY OF OTTAWA

OTTAWA ONTARIO
CANADA

Le 19 août 1985

OBJET: Recension des écrits au sujet de l'immersion française

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation et qui concerne l'immersion française en Ontario, j'aimerais recevoir de votre conseil scolaire toutes informations bibliographiques pertinentes au sujet de cette recherche:

Les conséquences de l'immersion
sur l'éducation franco-ontarienne.

Je crois qu'il se fait localement de la recherche et des expériences sur ce sujet et dans le but de compléter notre recension des écrits, j'aimerais prendre connaissance des écrits des agents d'éducation ou chercheurs de votre conseil, qu'ils soient enseignants, conseillers pédagogiques ou cadres.

Même si vous n'avez pas de liste d'écrits à proposer, veuillez quand même retourner la feuille ci-jointe avant le 15 septembre 1985 après avoir cocher la réponse à la première phrase

à:

Monsieur Michel Brabant
Assistant à la recherche
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
651, rue Cumberland
Ottawa (Ontario)
K1N 6N5

Avec l'expression de ma gratitude pour votre collaboration, je demeure,

Bien à vous,

Louis-Gabriel Bordeleau, Ph.D.
Professeur, Faculté d'Éducation
Chercheur principal

LGB/fm
P.j.

Projet de recherche

IMMERSION et ÉDUCATION FRANÇAISE en ONTARIO

DOCUMENT 1

Monsieur, Madame

Nous poursuivons actuellement une recherche subventionnée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne et portant sur les conséquences de l'enseignement immersif sur l'éducation française en Ontario.

Dans notre étude, il est important de décrire l'évolution de l'immersion en termes d'effectifs scolaires depuis une dizaine d'années. Nous avons donc obtenu pour votre conseil des statistiques d'effectifs pour l'année scolaire 1984-85.

Dans un premier temps, nous aimerions que vous puissiez, dans le Tableau 1 ci-joint:

1- corriger, s'il y a lieu, les chiffres décrivant les effectifs de 1984-85 en rayant les nombres fautifs et en inscrivant le nouveau en-dessous;

2- ajouter sous les "?" les nombres qui manquent (en particulier pour les nombres de professeurs).

Dans un deuxième temps, nous vous saurions gré de bien vouloir remplir les 11 autres tableaux semblables pour chacune des années scolaires de 1973-74 à 1983-84. Pour les années scolaires où il n'y avait pas d'immersion dans votre conseil, vous pouvez inscrire un X sur le trait qui suit la phrase au bas du tableau.

Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir nous faire parvenir ces renseignements avant le 15 octobre 1985.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous êtes priés de vous adresser à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce ce projet, au (613) 564-4221.

Nous vous remerçions à l'avance de votre collaboration et de votre promptitude à nous répondre.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Gabriel Bordeleau

Louis-Gabriel Bordeleau
Chercheur principal
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
651 rue Cumberland
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

Glossary/Glossaire

— School with immersion programs/
École offrant des programmes d'immersion:

A school where students who receive 50% to 100% of their courses in French , taught as a second language.

Toute école où des élèves suivent de 50% à 100% de leurs cours en français, le français étant considéré comme langue seconde.

— Student in immersion programs/
Élèves en immersion

A student who,

1- at the kindergarten to junior level (k-6) receives 50% to to 100% of his courses in French;

2- at the intermediate or secondary level (7-13) receives at least 50% of his courses in French.

Un élève qui,

1- s'il est au primaire (matern. à 6e année), suit de 50% à 100% de ses cours en français;

2- s'il est au secondaire (7e à 13e), suit au moins 50% de ses cours en français.

— Teacher in immersion program/
Enseignant auprès d'élèves en immersion

A teacher who teaches immersion classes.

Un enseignant qui enseigne dans des classes d'immersion.

TABLEAU 1 pour 1984-85

Nombre d'écoles, d'étudiants et d'enseignants selon la langue

Région: Nord-Est (4)

Conseil des écoles séparées catholiques de Nipissing (21)

	Anglaises	Françaises	Mixtes
Nombre d'écoles au total:	12	19	2
corrections:	________	________	______
Nombre d'écoles où il se fait de l'immersion:	1	aucune	2
corrections:	________	________	______
Nombre d'étudiants au total:	2680	4213	456
corrections:	________	________	______
Nombre d'étudiants en immersion:	?	aucun	?
corrections:	________	________	______
Nombre d'enseignants au total:	116	228	28
corrections:	________	________	______
Nombre d'enseignants auprès d'élèves en immmersion:	?	aucun	?
corrections:	________	________	______

Projet de recherche

IMMERSION et ÉDUCATION FRANÇAISE en ONTARIO

DOCUMENT 2

Conseil des écoles ______________________________

École: ______________________________

Monsieur, Madame

Nous poursuivons actuellement une recherche subventionnée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne et portant sur les conséquences de l'enseignement immersif sur l'éducation française en Ontario.

Dans notre étude, il est important que nous connaissions la provenance des nouvelles inscriptions dans les écoles françaises de votre conseil. Nous vous saurions gré de bien vouloir nous fournir les renseignements suivants concernant ces nouvelles inscriptions.

1. Depuis 5 ans, quel est le pourcentage (%) des nouvelles inscriptions d'élèves dans vos écoles ÉLÉMENTAIRES FRANÇAISES qui étaient auparavant en IMMERSION dans une école ANGLAISE du système scolaire...

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
PUBLIQUE?	%______	______	______	______	______
SÉPARÉ?	%______	______	______	______	______

2. Combien y avait-il d'élèves dans vos écoles ÉLÉMENTAIRES FRANÇAISES au 30 septembre de chacune de ces années?

élèves au 30/9/	______	______	______	______	______
	1980	1981	1982	1983	1984

3. Depuis 5 ans, quel est le pourcentage (%) des nouvelles inscriptions d'élèves dans vos écoles SECONDAIRES FRANÇAISES qui étaient auparavant en IMMERSION dans une école ANGLAISE du système scolaire...

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
PUBLIQUE					
-à l'élémentaire?	%______	______	______	______	______
-au secondaire?	%______	______	______	______	______
SÉPARÉ?	%______	______	______	______	______

4. Combien y avait-il d'élèves dans vos écoles SECONDAIRES FRANÇAISES au 30 septembre de chacune de ces années?

élèves au 30/9/	_______	_______	_______	_______	_______
	1980	1981	1982	1983	1984

Pour assurer une meilleure efficacité dans l'obtention de ces renseignements, pouvons-nous vous suggérer de faire parvenir une copie de cette demande au directeur de chacune des écoles FRANÇAISES (élémentaires et/ou secondaires) de votre conseil et de nous retourner l'ensemble de ces renseignements avant le 15 octobre 1985.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous êtes priés de vous adresser à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce projet, au (613) 564-4221.

Nous vous remerçions à l'avance de votre collaboration et de votre promptitude à nous répondre.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Gabriel Bordeleau

Louis-Gabriel Bordeleau
Chercheur principal
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
651 rue Cumberland
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

Projet de recherche

IMMERSION et ÉDUCATION FRANÇAISE en ONTARIO

DOCUMENT 2

Conseil des écoles séparées catholiques de ______________________

École: ____

Monsieur, Madame

Nous poursuivons actuellement une recherche subventionnée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne et portant sur le conséquences de l'enseignement immersif sur l'éducation française en Ontario.

Dans notre étude, il est important que nous connaissions la provenance des nouvelles inscriptions dans les écoles françaises de votre conseil. Nous vous saurions gré de bien vouloir nous fournir les renseignements suivants concernant ces nouvelles inscriptions.

Depuis 5 ans, quel est le pourcentage (%) des nouvelles inscriptions d'élèves dans vos écoles qui étaient auparavant en IMMERSION dans une école ANGLAISE du système scolaire...

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
PUBLIQUE?	%______	______	______	______	______
-à l'élémentaire?	%______	______	______	______	______
-au secondaire?	%______	______	______	______	______
SÉPARÉ?	%______	______	______	______	______

Combien y avait-il d'élèves au total dans vos écoles FRANÇAISES au 30 septembre de chacune de ces années?

	1980	1981	1982	1983	1984
élèves au 30/9/	______	______	______	______	______

Pour assurer une meilleure efficacité dans l'obtention de ces renseignements, pouvons-nous vous suggérer de faire parvenir une copie de cette demande au directeur de chacune des écoles FRANÇAISES (élémentaires et/ou secondaires) de votre conseil et de nous retourner l'ensemble de ces informations ~~avant le 15 octobre 1985.~~ le plus tôt possible.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous êtes priés de vous adresser à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce projet, au (613) 564-4221.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration et de votre promptitude à nous répondre.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Gabriel Bordeleau

Louis-Gabriel Bordeleau
Chercheur principal
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
651 rue Cumberland
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

Projet de recherche
IMMERSION et ÉDUCATION FRANÇAISE en ONTARIO

DOCUMENT 3

Conseil des écoles séparées catholiques de ____________________

École: ____

Monsieur, Madame

Nous poursuivons actuellement une recherche subventionnée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne et portant sur les conséquences de l'enseignement immersif sur l'éducation française en Ontario.

Dans notre étude, nous devons expliquer les raisons de la diminution des effectifs dans l'ensemble des conseils séparés de la province depuis les cinq dernières années. Nous voulons connaître la proportion de cette diminution qui est attribuable à l'intégration d'élèves francophones dans des cours d'immersion. Nous vous saurions donc gré de bien vouloir faire remplir le tableau suivant:

		1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
POURCENTAGE d'élèves en moins par rapport à l'année précédente:	%	______	______	______	______	______
expliqué par:						
- leur transfert à un autre système:	%	______	______	______	______	______
- la dénatalité:	%	______	______	______	______	______
- le transfert à l'immersion						
- de francophones anglicisés:	%	______	______	______	______	______
- de non-parlant français:	%	______	______	______	______	______
- une autre raison: (expliquer)						
________________	%	______	______	______	______	______

Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir nous faire parvenir ces renseignements ~~avant le 15 octobre 1985~~. le plus tôt possible.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous êtes priés de vous adressés à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce projet, au (613) 564-4221.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration et de votre promptitude à nous répondre.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Gabriel Bordeleau

Louis-Gabriel Bordeleau
Chercheur principal
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
651 rue Cumberland
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

DEMANDE DE RENSEIGNEMENTS AU COORDONNATEUR

NOM DU CONSEIL SCOLAIRE: ____________________

NOM DU COORDONNATEUR: ____________________ Tél.: (   ) ________

1. a) Nombre de conseillers pédagogiques au total: ________

   b) Combien d'entre eux ont à superviser l'enseignement du français comme langue maternelle ou comme langue seconde ou l'enseignement immersif? ______

2. Nombre de conseillers scolaires? ________

3. Statistiques dans les écoles:

NOM des écoles élémentaires	N. d'enseignants t. pleins	t. partiel	N. de classes
1-______	______	______	______
2-______	______	______	______
3-______	______	______	______
4-______	______	______	______
5-______	______	______	______
6-______	______	______	______
7-______	______	______	______
8-______	______	______	______
9-______	______	______	______

NOM de l'école second. française	N. d'enseignants t. pleins	t. partiel	N. de classes
______	______	______	______

Nombre total de chefs de section: ______

Nombre de ceux qui supervisent l'enseignement du français comme langue maternelle, ou comme langue seconde, ou l'enseignement immersif? ______

Nombre d'élèves au total en 11e, 12e et 13e: ______

NOM de l'école second. anglaise | N. d'enseignants t. pleins — t. partiel | N. de classes

______________________ ______ ______ ______

Nombre total de chefs de section: ______

Nombre de ceux qui supervisent l'enseignement du français comme langue seconde ou comme langue d'immersion: ______

Nombre d'élèves au total en 11e, 12e et 13e: _______

NOM de l'école mixte (pour l'Éduc. Franç) | N. d'enseignants t. pleins — t. partiel | N. de classes

______________________ ______ ______ ______

Nombre total de chefs de section: ______

Nombre de ceux qui supervisent l'enseignement du français comme langue maternelle ou comme langue seconde, ou l'enseignement immersif? _______

Nombre d'élèves au total en 11e, 12e et 13e: _______

NOM de l'école mixte (pour l'immersion) | N. d'enseignants t. pleins — t. partiel | N. de classes

______________________ ______ ______ ______

Nombre total de chefs de section: ______

Nombre de ceux qui supervisent l'enseignement du français comme langue maternelle ou comme langue seconde, ou l'enseignement immersif? _______

Nombre d'élèves au total en 11e, 12e et 13e: _______

4. Dates d'administration:

(____) du 6 au 10 janvier

(____) du 13 au 17 janvier

(____) du 20 au 24 janvier

(____) du 27 au 31 janvier

5. Autres renseignements ou commentaires:

CONSIGNES AU COORDONNATEUR DU CONSEIL SCOLAIRE

Nous vous remerçions d'avoir accepter de jouer le rôle de coordonnateur du projet ÉDUCATION FRANÇAISE ET IMMERSION pour votre conseil scolaire.

Votre tâche sera relativement simple et peut se diviser en trois phases:

1. La première consiste à nous fournir les renseignements dont nous avons besoin (voir la page suivante) pour que nous sachions de façon précise le nombre de copies du questionnaire que nous devrons vous faire parvenir. Vous êtes priés de nous les retourner avant le congé de Noel.

2. La deuxième phase vous demandera d'acheminer les questionnaires que vous devriez recevoir dans la semaine du 6 janvier "86 aux destinataires que nous vous aurons identifiés: il s'agit d'agents d'éducation, de conseillers pédagogiques et chefs de section, de principaux d'école, d'enseignants, de parents et d'élèves (11e à 13e seulement) choisis au hasard dans votre conseil scolaire. L'administration expérimentale aura lieu du 13 au 17 janvier 1986.

3. Votre troisième tâche consistera à contrôler la réception de ces questionnaires et à nous les faire parvenir pour le 20 janvier.

Vous recevrez d'autres directives quant à l'identification précise des répondants au moment de la réception des questionnaires eux-mêmes.

Pour tous renseignements supplémentaires, veuillez vous adresser à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce projet au (613) 564-4221.

Nous vous remerçions à l'avance de votre collaboration et de votre promptitude à nous répondre.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Louis-Gabriel Bordeleau
Chercheur principal
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
651 rue Cumberland
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

Liste 56 des conseils scolaires de l'échantillon (R = REFUS)

	#	CONSEIL	TYPE	RéGION
R	24	Carleton	PUBLIQUE	2
	25	Carleton	SéPARé	2
	3	Cochrane-Iroquois Falls	PUBLIQUE	4
	4	Cochrane-Iroquois Falls	SéPARé	4
	51	Dufferin-Peel	SéPARé	1
	23	Durham	PUBLIQUE	1
R	32	Elgin Cty	PUBLIQUE	6
	92	Essex Cty	PUBLIQUE	6
	1	Essex Cty	SéPARé	6
R	42	Etobicoke	PUBLIQUE	1
	13	Frontenac Lennox & Addington	SéPARé	2
	12	Frontenac Cty	PUBLIQUE	2
	8	Grey Cty	PUBLIQUE	6
R	9	Halton	PUBLIQUE	1
	10	Hamilton	PUBLIQUE	1
	104	Hearst	PUBLIQUE	4
	77	Hearst	SéPARé	4
	11	Kapuskasing	PUBLIQUE	4
	78	Kapuskasing	SéPARé	4
R	35	Lakehead	PUBLIQUE	5
R	36	Lakehead	SéPARé	5
	101	Lanark Cty	PUBLIQUE	2
	18	London	PUBLIQUE	6
	40	Metropolitan	SéPARé	1
	58	Niagara South	PUBLIQUE	1
	20	Nipissing	PUBLIQUE	4
	21	Nipissing	SéPARé	4
	7	North Shore	PUBLIQUE	3
	74	North Shore	SéPARé	3
R	43	North York	PUBLIQUE	1
R	22	Northumberland & Newcastle	PUBLIQUE	1
	26	Ottawa	PUBLIQUE	2
	27	Ottawa	SéPARé	2
R	28	Peel	PUBLIQUE	1
	65	Prescott Russel	PUBLIQUE	2
	66	Prescott Russel	SéPARé	2
	29	Renfrew Cty	PUBLIQUE	2
	67	Renfrew Cty	SéPARé	2
	33	Sault Ste Marie	PUBLIQUE	3
	75	Sault Ste Marie	SéPARé	3
R	44	Scarborough	PUBLIQUE	1
	59	Simcoe County	PUBLIQUE	1
	5	Stormont Dundas & Glengarry	PUBLIQUE	2
	6	Stormont Dundas & Glengarry	SéPARé	2
	34	Sudbury	PUBLIQUE	3
	76	Sudbury	SéPARé	3
	19	Timiskaming	PUBLIQUE	4
	80	Timiskaming	SéPARé	4
R	37	Timmins	PUBLIQUE	4
	38	Timmins	SéPARé	4
R	39	Toronto	PUBLIQUE	1
	45	Waterloo	PUBLIQUE	1
R	48	Wellington	PUBLIQUE	1
	100	Windsor	SéPARé	6
R	46	York (City)	PUBLIQUE	1
	49	York Region	PUBLIQUE	1

État de l'expérimentation provinciale au moment de l'analyse des données

CONSEILS SCOLAIRES		RETENU	REFUSÉ	ACCEPTÉ	REÇU	REÇU PARTIEL
Éducation française	Publique:	8	0	8	6	1
	Séparé:	12	0	12	10	1
Immersion	Publique:	21	10	11	10	0
	Séparé:	3	0	3	3	0
Éduc. Fr. & Imm.	Publique:	7	3	4	4	0
	Séparé:	5	1	4	4	0
Totaux:	Publique:	36	13	23	20	1
	Séparé:	20	1	19	17	1
	Grand total:	56/76	14	42	37	2
	% :	100%	25%	75%	(88%)	(5%)

NON REÇU: Simcoe Pub. (1) - Sault Ste Marie Sép. (3) - Hearst Pub. (4)

AGENTS D'ÉDUCATION		RETENU	REFUSÉ	ACCEPTÉ	REÇU
Éducation française	Publique:	27	0	27	11
	Séparé:	41	0	41	23
Immersion	Publique:	54	23	31	20
	Séparé:	10	0	10	3
Éduc. Fr. & Imm.	Publique:	61	22	39	29
	Séparé:	30	1	29	21
Totaux:	Publique:	142	45	97	60
	Séparé:	81	1	80	47
	Grand total:	223	46	177	107
	% :	100%	21%	79%	(60%)

ÉCOLES (Directeurs)		RETENU	REFUSÉ	ACCEPTÉ	REÇU
Éducation française	Publique :	13	3	10	8
	Séparé :	41	0	42	36
Immersion	Publique :	56	32	24	20
	Séparé :	11	0	11	6
Totaux :	Publique :	69	35	34	28
	Séparé :	52	0	53	42
	Grand total :	121	35	87	70
	% :	100%	29%	71%	(80%)

ENSEIGNANTS		RETENU	REFUSÉ	ACCEPTÉ	REÇU
Éducation française	Publique :	204	48	156	81
	Séparé :	222	0	222	185
Immersion	Publique :	701	437	264	137
	Séparé :	103	0	103	57
Totaux :	Publique :	905	485	420	218
	Séparé :	325	0	325	242
	Grand total :	1230	485	745	460
	% :	100%	39%	61%	(62%)

PARENTS		RETENU	REFUSÉ	ACCEPTÉ	REÇU
Éducation française	Publique :	709	174	535	124
	Séparé :	1203	0	1203	766
Immersion	Publique :	3162	1986	1176	407
	Séparé :	498	0	498	246
Totaux :	Publique	3871	2160	1711	531
	Séparé :	1701	0	1701	1012
	Grand total :	5572	2160	3412	1543
	% :	100%	39%	61%	(45%)

APPENDICE IV

PRÉ-ENQUÊTE: DOCUMENTS PERTINENTS

(Pré-enquête, Annexe 1)

le 22 mai, 1985

Monsieur/Madame

Afin d'examiner l'impact possible du phénomène des cours d'immersion sur l'éducation et les écoles de langue française en Ontario, le Conseil de l'éducation franco-ontarienne (CEFO) a commandité une recherche intitulée "Les conséquences de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne".

Dans le cadre de cette recherche, l'équipe de chercheurs (dont les noms figurent ci-dessous) effectue une pré-enquête visant à cerner, de façon aussi précise que possible, les dimensions et les éléments les plus importants de cette question. Plus spécifiquement la pré-enquête a comme objet:

1 — d'identifier les différents points de contact entre l'immersion et l'éducation de langue française;

2 — de valider les questions de recherche préliminaires et,

3 — à partir des perspectives et renseignements recueillis, de raffiner les instruments qui serviront à la recherche.

C'est dans cette optique que nous sollicitons la collaboration d'associations, d'organismes et d'individus touchés directement ou indirectement par le phénomème de l'immersion en Ontario et que nous vous invitons, par la présente, à participer à une entrevue afin de nous communiquer vos perspectives.

Comme il est essentiel d'obtenir des renseignements de la part de tous les répondants sur des éléments communs autour desquels graviteront la recherche, nous avons préparé quelques questions auxquelles nous vous demandons de bien vouloir réfléchir. Lors de l'entrevue, vous aurez l'occasion, non seulement de nous faire part de votre point de vue sur ces questions, mais aussi sur d'autres facteurs que vous jugez importants.

Vous trouverez ci-jointes des informations concernant l'entrevue et les questions qui seront abordées. Pour plus de renseignements vous êtes priés de communiquer avec le soussigné par téléphone au numéro (705) 675-1151 poste 658.

Merci à l'avance de votre précieuse collaboration.

Jean Séguin, Ph.D.

pour
Louis-Gabriel Bordeleau, Ph.D
(Chercheur principal)

Lionel Desjarlais, Ph.D

Pierre Calvé, Ph.D

p.j. 2

"Les conséquences de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne"

Pré-enquête: entrevues

RENSEIGNEMENTS

GÉNÉRALITÉS

— Les entrevues seront effectuées par **M. Gérard Houle**

— L'anonymat des données est assuré
(la permission du répondant sera obtenue avant de publier une information dans une forme où la source serait identifiable)

—Il y aura deux types d'entrevues:

en personne et par téléphone

HORAIRE

— Pour les entrevues qui se feront en personne, on communiquera avec chaque répondant afin de fixer l'horaire.

— Les entrevues par téléphone se feront selon la disponibilité des répondants durant la période indiquée.

* Région d'Ottawa: les entrevues se feront *en personne* (dans la mesure du possible) et ce, durant la dernière semaine de mai ou durant les premiers jours de juin.

* Régions autres que celle d'Ottawa: les entrevues se feront *par téléphone* durant la première moitié du mois de juin.

"Les conséquences de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne"

Pré-enquête: entrevues

Thèmes à réflexion pour répondants

Selon vous:

1. Quels sont les points de contact entre l'enseignement immersif en français (langue seconde) et l'éducation francophone (langue maternelle) en Ontario ?

2. Le phénomène de l'immersion a-t-il présentement ou aura-t-il dans le futur, un impact sur l'éducation et les écoles de langue française en Ontario ?

3. S'il y a impact, quelle en est la nature ?

4. Y-a-t-il des conséquences pour les programmes de français (langue première) à admettre dans leur sein, des élèves qui ne parlent pas couramment le français ?

5. Les objectifs et les valeurs de l'éducation francophone dans un contexte d'enseignement en français (langue première), sont-ils différents des objectifs et des valeurs de l'éducation en langue française dans un programme d'immersion (français langue seconde) ?

6. Afin d'avoir une idée claire et juste des conséquences actuelles ou anticipées du phénomème de l'enseignement immersif en français (langue seconde) sur l'éducation et les écoles de langue française en Ontario

   — quels sont les aspects, éléments ou dimensions de la question qui seraient indispensables de prendre en considération, à l'intérieur de la présente recherche;

   — quels groupes, organismes ou individus serait-il important de consulter ?

(Pré-enquête, Annexe 4)

May 22,1985

Dear Sir/Madam:

In order to examine the possible impact of the immersion phenomenon on the French language schools and education in Ontario, the Council for Franco-Ontarian Education (CEFO) has sponsored a study entitled "The Consequences of Immersion on Franco-Ontarian Education".

Within the scope of this project, the research team is conducting a Pilot study aimed at pinpointing those factors and dimensions which, in the stakeholders' judgment, are the most important. More specifically, the objectives of the Pilot study are as follows:

1 — to identify the various points of intersection between French Immersion and Francophone education;

2 — to validate the prelimanary research questions and,

3 — on the basis of the data collected, to fine-tune the research instruments to be used in the main study.

We are therefore seeking the assistance of associations, groups and individuals directly or indirectly concerned with the French Immersion phenomenon in Ontario and are hereby inviting you to participate in an interview on this topic.

Since it is essential that information on certain issues (central to this study) be collected from all participants, a number of questions have been prepared for your consideration. During the interview you will have the opportunity, not only to voice your opinion on these questions, but also on other points which you consider to be important.

Please find enclosed details regarding the interview as well as the list of questions which will be raised. For more information kindly call the undersigned at the following number: (705) 675-1151 extension 658.

Thank you for your valued support.

Jean Séguin, Ph.D.

for
Louis-Gabriel Bordeleau, Ph.D.
(Principal Investigator)

Lionel Desjarlais, Ph.D.

Pierre Calvé, Ph.D.

Encl. 2

"The Consequences of Immersion on Franco-Ontarian Education"

Pilot Study (Interviews)

Questions

In your opinion:

1. What are the points of intersection between French Immersion teaching (French as a Second Language) and Francophone education (French for Francophones) in Ontario ?

2. Does the immersion phenomenon have, at the present time, or will it have in the future, an impact on the Francophone schools and education in Ontario ?

3. If such an impact exists, what is its nature ?

4. Does the admission of students who are not fluent in French have consequences for Francophone programs ?

5. Are the objectives and the values of education in Francophone programs different from those in French Immersion programs ?

6. In order to have a clear and precise view of the actual or anticipated consequences of the phenomenon of French Immersion on Francophone schools and education in Ontario

   — what aspects, factors or dimensions of the issue would it be essential to take into consideration in this study;

   — which groups, associations or individuals should be consulted ?

"The Consequences of Immersion on Franco-Ontarian Education"

Pilot Study (Interviews)

INFORMATION

GENERAL INFORMATION

- The interviews will be conducted by **Mr. Gérard Houle**
- Anonimity of the data is assured
  (permission will be obtained from a respondent before information is made public in a form which would make it possible for that person to be identified)
- There will be two types of interviews:

  in-person and by telephone

TIMETABLE

- For the interviews to be conducted "in-person", each respondent will be contacted in order to determine a mutually convenient time.
- The telephone interviews will be carried out according to the availability of respondents during the time period indicated below.

* Ottawa Region: Interviews will be conducted *in-person* (to the extent possible) during the last week of May or during early June.

* Regions other than Ottawa: Interviews will be conducted *by telephone* during the first half of June.

"Les conséquences de l'immersion sur l'éducation franco-ontarienne"

Pré-enquête

Liste des personnes interviewées (N.B. mettre à jour)

1. Ministères et organismes gouvernementaux (6)

Fédéral

M. Edgar Gallant
Président
Commission de la Fonction Publique
300 avenue Laurier ouest
L'esplanade Laurier, #1902
Ottawa, Ont., K1A 0M7

M. E. Aquilina
Sous-secrétaire
Direction des langues officielles
Conseil du Trésor
222, rue Nepean
Édifice Vanier, 4e étage
Ottawa, Ont., K1A 0R5

Provincial (Ontario)

Coordinateur des services en français

Ministère de l'Éducation

Mme Mariette Carrier-Fraser
Sous-ministre adjointe
Éducation franco-ontarienne
Ministère de l'Éducation
Mowat Block, 22e étage
900 Bay St.
Toronto, Ont., N7A 1L2

CAFO:

Mme Gisèle Lalonde
Présidente
Conseil des affaires franco-ontariennes #1020
10ième étage
1200, rue Bay
Toronto, Ontario M7A 2R9

CEFO:
M. Alcide Gour, Membre
Conseil de l'enseignement fr.-ont.
Collège Cambrian,
1400 Barrydown,
Sudbury, Ont., P3A 3V8

2. Systèmes scolaires (7)

Directeur de l'éducation (système scolaire ayant des programmes d'immersion):
Mme Charlotte Lemieux
Superintendent of Academic Affairs
Ottawa Board of Education
330 Gilmour St.
Ottawa, Ontario K2P 0P9

Surintendant système urbain (responsable de l'immersion)
M. G. Dagenais
Assistant Superintendent of Curriculum
Metropolitan Separate School Board
80 Sheppard Ave., East
Willowdale, Ontario M2N 6E8

Surintendant système rural (responsable de l'immersion)
M. R.G. Michon
Superintendent of Schools
Cochrane Iroquois Falls Board of Education
Box 820, 457 Zealand Avenue
Iroquois Falls, Ontario P0K 1G0

Directeur d'école secondaire (école mixte)
M.G.G. Cinq-Mars
Directeur
51, rue Dunlop
Penetanguishene, Ontario L0K 1P0

Directeur d'école secondaire (école de langue française)
M. E. DeMeulemeester
Directeur
École Étienne Brulé
Conseil des écoles séparées catholiques de North York
300, rue Banbury
Willowdale, Ontario M2L 2V3

Directeur d'école élémentaire (école d'immersion)
M. B. Charbonneau
Directeur
École Alexander
39, rue St-Brendan
Sudbury, Ontario P3E 1K3

Directeur d'école élémentaire (école de langue française)
M. Robert Bisnaire
Directeur
École Ste-Thérèse
5305, rue Tecumseh est
Windsor, Ontario N8T 1C5

3. Enseignants (4) ***à déterminer***

Enseignant d'école secondaire mixte (en immersion)
Champlain High School,
Pembroke

Enseignant d'école secondaire (école de langue française)

Enseignant d'école élémentaire (en immersion)

Enseignant d'école élémentaire (école de langue française)

4. Élèves (2) ***à déterminer***

Élèves d'école secondaire mixte (en immersion)

Élèves d'école secondaire (programme de français langue première)

5. Parents (4) ***à déterminer***

D'élèves à l'école secondaire (en immersion)

D'élèves à l'école secondaire (programme de français langue première)

D'élèves à l'école élémentaire (en immersion)

D'élèves à l'école élémentaire (programme de français langue première)
Mme Claire Hogue,
Box 375, Val Caron, Ont.

6. **Conseillers scolaires** (2) ***à déterminer***

D'un système urbain

D'un système rural

7. **Associations non-professionnelles intéressées à la question d'immersion** (5)

<u>Associations francophones:</u>

FFHQ: M. Léo Létourneau
Président
1, rue Nicolas # 1404
Ottawa, Ontario K1N 7O6

ACFO: M. Serge Plouffe
Président
325, rue Dalhousie # 500
Ottawa, Ontario K1N 7G2 (613) 237-6050

ACELF: Mme Lilianne Beauchamp
182, rue Tanguay
Sudbury, Ontario P3C 5G5

<u>Associations anglophones:</u>

CPF: Mme Abbott
P.O. Box 8470 Terminal
Ottawa, Ontario K1G 3H6

OSTC: M. W. Crossan
Director of Education
Carleton Roman Catholic Separate School Board
1695 Merivale Rd.
Nepean, Ontario K2G 3R4

8. **Associations professionnelles** (4)

AEFO: M. Guy Matte
Président
681, chemin Belfast
Ottawa, Ontario K1G 0Z4

FEO: M. Bruce Archer
Secrétaire exécutif
1260, rue Bay
Toronto, Ontario

AFSO: M. B. Kipp
Conseil des écoles catholique du Grand Nords
80, avenue Sheppard est
Willowdale, Ontario M2N 6E8 (416) 222-8282

M.Y. Giroux
Superintendent of Schools
Niagara South Board of Education
250 Thorold Rd. West
Welland, Ontario L3C 3W3

9. Employeurs (1)

M. J. G. Carnegie
General Manager
Chamber of commerce
2323 Yonge St.
Toronto, Ontario M4P 2C9

10. Autres individus (4)

Phil Hauptman, Directeur,
Institut des langues vivantes, Univ. d'Ottawa

Gilles Bibeau,
Faculté d'Éducation, Université de Montréal

Russel McGillivray,
124 Marina Frive, Manotick, Ont. K0A 2N0

Jacques Berger,
Dépt. de français, Université Laurentienne

TOTAL des personnes à interviewer: 39

APPENDICE V

PROFILS DES RÉPONSES DONNÉES AUX QUESTIONS OUVERTES

PROFILS DES REPONSES DONNEES AUX QUESTIONS OUVERTES

Pour permettre aux répondants de s'exprimer plus librement sur le sujet à l'étude, nous avons inclus dans le questionnaire les trois questions suivantes:

45. D'après vous, le phénomène de l'immersion menace-t-il l'éducation francophone en Ontario?

46. Pourrait-il devenir menaçant pour l'avenir des Franco-Ontariens?

47. Sentez-vous à l'aise pour exprimer dans l'espace qui suit vos idées sur le sujet à l'étude.

Comme on pouvait s'y attendre, les répondants ne se sont pas tous prévalus de l'occasion qui leur avait été offerte d'apporter des commentaires personnels sur la question.

Un premier examen des réponses fournies aux questions n°s 45 et 46 nous a permis de constater qu'il s'agissait en réalité d'une même interrogation. En conséquence, nous ne les distinguons pas dans notre analyse.

D'une façon générale, l'analyse des copies portant des réponses aux questions ouvertes permit de constater les comportements suivants: les uns répondaient par un "oui" ou un "non" sans aucun commentaire: d'autres justifiaient leur position alors que d'autres entouraient leur "oui" ou "non" de conditions hypothétiques.

Quant au n° 47, la réaction la plus commune chez les répondants était de revenir à l'une ou l'autre des situations décrites dans le questionnaire en accentuant ou expliquant leur accord ou leur désaccord. Certains ont même profité de ce n° 47 pour exprimer leur désapprobation de la recherche ou pour offrir des conseils aux chercheurs par rapport à l'interprétation des résultats. Les expressions de désapprobation venaient surtout des répondants anglophones alors que les francophones avaient la tendance de disserter sur les problèmes liés à la préservation de la langue et de la culture.

La grande variété de réponses militait contre une analyse quantitative; il fut possible cependant, en se fondant sur un échantillon représentatif des régions et des sous-groupes de répondants de 20% des copies portant des réponses aux questions ouvertes en premier lieu de

constater les réactions les plus fréquentes des répondants et en deuxième lieu de dresser des profils de réponses caractéristiques de chacun des sept sous-groupes des deux groupements linguistiques.

Examinons en premier les caractéristiques dominantes des réponses données aux questions n°s 45 et 46.

Neuf pour cent (9%) des répondants ont donné un "oui" sec comme réponse. Ce groupe était à 90% constitué de francophones. Vingt pour cent (20%) des répondants ont répondu "oui" à l'interrogration en ayant soin de donner une ou plusieurs raisons à leur position. Quatre vingt pourcent (80%) de ce groupe était constitué de francophones. Les raisons suivantes étaient caractéristiques de leurs réponses:

a) Ceci ouvrira éventuellement la porte des écoles françaises aux anglophones.

b) Il y aura plus de bilingues pour le même nombre de postes bilingues.

c) Les employeurs favoriseront les anglophones bilingues.

d) Les parents francophones seront tentés d'envoyer leurs enfants dans les écoles d'immersion ce qui résultera dans la perte de la langue et de la culture.

e) Les fonds sont distribués de façon à favoriser l'immersion au détriment de l'éducation franco-ontarienne.

f) Beaucoup d'écoles françaises deviendront des écoles d'immersion.

g) Ca favorisera l'assimilation. (Il faut noter ici que cette raison n'a à peu près jamais été donnée par les répondants anglophones).

h) Les écoles françaises perdront au profit des programmes d'immersion de très bons enseignants.

Près de 30% des répondants (environ 66% de ce groupe était constitué de francophones) en marge de cette interrogation ont répondu avec un "oui" conditionnel, c'est-à-dire, "oui, mais seulement ..."

a) si les francophones sont très minoritaires dans une région, car ils iront dans les écoles d'immersion ou vice-versa, les anglophones s'inscriront à leurs écoles;

b) si la répartition des fonds venait à avantager les anglophones en immersion;

c) si les Franco-Ontariens commencent à envoyer leurs enfants en immersion;

d) si les Franco-Ontariens ne cultivent pas fierté et excellence pour se rendre compétitifs face aux anglophones sur le marché du travail;

e) si l'école française n'améliore pas son produit;

f) si les francophones ne se réveillent pas face au problème de la survivance;

g) si les écoles d'immersion sont vraiment meilleures ou perçues comme telles que les écoles françaises;

h) si les anglophones commencent à occuper les postes bilingues traditionnellement réservés aux francophones;

i) si les classes d'immersion sont dans une école anglaise;

j) si les francophones cessent d'apprendre l'anglais.

Il semble qu'une plus grande proportion de répondants ne voyaient pas l'immersion comme une menace à l'éducation française puisqu'on a constaté qu'environ 85% de l'échantillon a répondu à l'interrogation posée par les questions n°s 45 et 46 dans la négative. 55% de ce nombre était francophone. 35% des répondants ont voulu justifier leur "non" en donnant l'une ou l'autre des raisons suivantes:

a) Les étudiants en immersion ne représentent qu'un faible pourcentage de la population scolaire.

b) Les étudiants en immersion ne sont pas dans les écoles de langue française.

c) Les francophones ne courent aucun risque en s'associant aux anglophones, (What are the French afraid of ?).

d) Les anglophones n'apprendront jamais assez de français pour menacer les emplois des francophones bilingues.

e) Les francophones ont la culture française alors que les anglophones n'ont que la langue.

f) Nous vivons dans une société à caractère compétitif.

g) Il y aura plus de services en français; le français prendra plus d'importance. Plus il y a de parlants francophones, plus le français sera fort et survivra.

   N.B. Deux fois plus de francophones que d'anglophones ont exprimé cette opinion.

h) Les objectifs poursuivis par l'immersion sont tout autres que ceux de l'éducation franco-ontarienne.

i) Elle pousse les francophones à exceller, à mieux parler leur langue.

j) Pour la majorité des parents francophones, les programmes d'immersion ne constituent pas une alternative supérieure à celle des écoles pour francophones.

k) Ce phénomène incitera les éducateurs à devenir plus exigeants quant à la qualité de la langue utilisée.

l) Après sa 8e année l'élève en immersion retourne à l'école anglaise.

m) L'immersion apporte une qualité de français qu'on ne retrouverait pas autrement ... et un effet positif sur le développement des programmes des écoles françaises.

En répondant "non" à l'interrogation posée par les questions nos 45 et 46, plusieurs répondants ont fait remarquer que non seulement l'éducation française n'étaient pas menacée mais qu'au contraire des effets bénifiques étaient possibles. Ainsi on trouve les commentaires suivants en ce sens:

a) la communication entre les deux groupes linguistiques sera améliorée

b) les anglophones deviendront plus conscients des problèmes auxquels font face les francophones.

On a également relevé à plusieurs reprises un commentaire qui faisait état d'un certain danger que couraient les écoles anglaises qui devenaient menacées dans leur organisation comme résultat de la croissance phénoménale des progrmames d'immersion.

La question no 47, qui en réalité n'en était pas une au sens strict du mot, invitait les répondants à commenter sur le sujet de la recherche. Les commentaires suivants sont représentatifs de ceux de l'ensemble:

a) Les francophones devraient être fiers que les anglophones essaient d'apprendre leur langue. (provient presqu'uniquement des répondants francophones)

b) Les anglophones ont bien le droit d'apprendre le français. (provient presqu'uniquement des répondants francophones)

c) Il appartient aux francophones d'être forts et de ne pas se laisser menacer. (provient uniquement des répondants francophones)

d) "preferential treatment for French jobs will disappear" (provient surtout des répondants anglophones)

e) Les anglophones se foutent de la culture: tout ce qu'ils veulent ce sont les jobs. (provient surtout des répondants francophones)

f) Votre questionnaire est tendancieux et choquant. (Il s'agit d'un commentaire très fréquent fait par les répondants anglophones surtout.)

g) Les écoles secondaires françaises devraient faire passer un examen oral et écrit avant d'accepter des étudiants qui viennent des classes d'immersion.

h) L'immersion commence trop tôt, est devenue trop importante et ce au détriment de la qualité de l'éducation et de la distriubtion de l'argent ... (provient surtout des répondants francophones).

i) Il n'est pas juste qu'une importance égale soit accordée aux diplômes de français obtenus par les anglophones et par les francophones. (provient surtout des étudiants francophones)

j) L'immersion est une bonne façon de développer des attitudes envers l'autre groupe linguistique. (provient surtout des répondants anglophones)

k) Il semble que les Franco-Ontariens considèrent l'immersion comme une menace majeure et qu'ils craignent que la langue française en sorte perdante. (Ce sentiment fut exprimé sous diverses formes par les répondants de langue anglaise.)

l) Je me considère chanceux que mes enfants puissent profiter de l'immersion pour apprendre le français. (Un commentaire qui fut fait par nombre d'anglophones.)

Après avoir relevé ce qui nous paraissait comme les réponses les plus représentatives aux questions ouvertes, nous avons tenté de dresser un profil caractéristique de chacun des sous-groupes de répondants.

1. Les élèves francophones

Le sentiment général qui se dégage de leurs commentaires c'est que le questionnaire n'était pas pour eux. Ils ne connaissent pas l'immersion; ils ne se sentent donc pas menacés; ils n'accordent pas beaucoup de valeur à la compétence en français des immergés.

Toutefois, on relève les commentaires suivants:

- la question de la concurrence au niveau du monde de l'emploi est souvent mentionnée;

- l'affirmation de son identité culturelle dépend d'eux-mêmes et non des autres;

- être francophones c'est beaucoup plus que savoir écrire et parler en français.

Ce n'est pas juste envers les francophones que les diplômés des programmes d'immersion reçoivent au terme de leurs études un diplôme certifiant leur "bilinguisme" qui peut être considéré par les employeurs comme équivalent à celui obtenu à la suite d'un cours d'études en français dans une école de langue française.

2. Les enseignants francophones

Le sentiment général c'est que l'immersion n'aura pas d'influence sur les écoles de langue française et sur la survie des francophones en Ontario.

Les parents francophones appuient moins l'éducation française que les parents des élèves d'immersion.

Sur la question de la cohabitation, on trouve autant d'enseignants qui s'y opposent qu'il y en a qui s'y montrent indifférents.

Le défi majeur des écoles de langue française est d'améliorer la qualité de l'enseignement, de promouvoir la culture et diminuer le nombre de décrocheurs qui deviennent des candidats faciles pour l'assimilation.

3. Les conseillers scolaires francophones

Les idées les plus souvent exprimées par ce groupe sont les suivantes: - les élèves en immersion ont comme objectif principal l'obtention de meilleurs emplois.

Il faut composer avec le fait de l'immersion parce que

a) ça réveille la fierté des Franco-Ontariens,

b) ça rehausse le statut du français,

c) ça assure une saine concurrence,

d) ça fait éviter le repli sur soi-même.

Toutefois, les Franco-Ontariens doivent être forts et sûrs d'eux-mêmes et être bilingues.

On peut relever les trois remarques suivantes:

a) s'assurer que le phénomène de l'immersion ne soit pas considéré par le gouvernement comme une réponse finale au besoin d'éducation française;

b) le ministère doit augmenter les subventions à l'intention des écoles de langue française;

c) le temps est venu pour une reconnaissance officielle de la langue française en Ontario.

4. Les directeurs d'écoles françaises

On s'oppose aux écoles mixtes et à l'accès des élèves anglophones aux écoles françaises.

On se réjouit de la plus grande ouverture d'esprit à l'égard du français de la part des "nouveaux bilingues".

Il faudrait verser plus d'argent dans les budgets de formation du personnel des écoles de langue française.

On insiste pour que les enseignants franco-ontariens possèdent une maîtrise plus grande de la langue française. On demande même que les critères d'admission à la Faculté d'éducation relatifs à la langue française soient resserés.

5. Les conseillers pédagogiques et chefs de département francophones

Etant des professionnels de l'enseignement et impliqués dans l'enseignement immersif pour un bon nombre, les membres de ce groupe semblent ne voir que des effets positifs de l'immersion sur la langue parlée des francophones. On indique également que s'il existe des effets négatifs, la meilleure façon de les contrer est d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles françaises.

6. Les directeurs d'éducation et agents de supervision francophones

Ce sous-groupe de l'échantillon était peu nombreux comme il fallait s'y attendre. Ce qui est regrettable c'est qu'environ la moitié n'a pas daigné faire de commentaires en marge des questions n°s 45, 46 et 47.

Une idée dominante était la nécessité pour les écoles de langue française d'assurer un enseignement "de qualité comparable, sinon supérieure, à celle des écoles d'immersion".

Certains mettaient en garde contre la cohabitation des groupes linguistiques alors que d'autres se montraient plutôt indifférents à ce sujet.

D'autres croyaient que les craintes des francophones face à l'immersion seraient moindres si les programmes d'immersion étaient gérés par le système des écoles françaises.

On insistait aussi pour que les conseils scolaires adoptent des politiques pour s'assurer que les élèves de langue française ne fréquentent pas les cours d'immersion.

7. Les parents francophones

Parmi les idées qui se dégagent de l'ensemble des commentaires fournis par le groupe de parents francophones, on notait les suivantes:

- il faut plus de subventions pour l'éducation des francophones;
- les étudiants anglophones bilingues risquent d'avoir les meilleurs emplois destinés aux candidats bilingues.

Bon nombre de répondants francophones ont parlé du caractère nuisible et assimilateur de l'immersion et ont condamné toute forme de cohabitation scolaire. Par contre, on constate que bon nombre de parents, au contraire, sont pleins d'éloges pour l'immersion et ses effets bénéfiques sur l'éducation francophone tels que une meilleure communication entre les deux groupes linguistiques, une plus grande fierté de parler français en voyant les anglophones s'évertuer à l'apprendre et la préservation de la culture française en Ontario.

8. Les parents anglophones

La question des emplois préoccupe beaucoup les parents anglophones qui sont très conscients du nombre grandissant de postes qui exigent le bilinguisme.

On déplore que le bilinguisme au travail leur a été imposé par les gouvernements mais on s'y résigne malgré tout.

Beaucoup de commentaires sont très positifs, disant que l'immersion est un bienfait et aurait dû commencer plus tôt. Pour ce groupe, l'immersion ne constitue pas une menace, ni pour eux, ni pour les francophones.

Ils trouvent étrange de constater que les francophones qui jadis se plaignaient de l'unilinguisme des anglophones, parlent maintenant de "menace". Apprendre le français est un droit que tout anglophone possède.

Certains déplorent les effets de l'immersion sur les apprentissages en anglais. On craint que la qualité de la langue maternelle risque de s'appauvrir.

Plusieurs s'inquiètent du manque de continuité entre l'immersion au primaire et les cours secondaires et post-secondaires.

L'idée d'un questionnaire à caractère tendancieux et négatif fut mentionnée par un certain nombre de répondants mais avec moins de virulence que par les membres d'autres sous-groupes.

9. Les élèves anglophones

Ce qu'il faut noter c'est que bon nombre d'élèves anglophones ont répondu au questionnaire en français. Ceci dénote déjà une évolution chez la jeune génération. Ces jeunes disent que le phénomène de l'immersion ne constitue pas une menace pour les Franco-Ontariens parce que ça fait grossir le groupe de francophones en Ontario et que le français sera utilisé davantage dans la province.

Ils reconnaissent cependant que leur bilinguisation apporte un élément de concurrence nouveau dans le monde de l'emploi. Pour eux, c'est une simple constatation mathématique qu'ils font: plus il y a de gens qui peuvent parler les deux langues, moins il y a de chances pour un francophone de se trouver un emploi comportant cette exigence du français.

Un certain sentiment de supériorité par rapport aux francophones s'est glissé dans les commentaires. A titre d'exemple citons cette phrase: "I'm self-conscious about my accent, but feel that I have a much nicer French ... I don't know any of the slang words that many franco-ontarians sprinkle through their speech."

En résumé, tous les élèves qui ont répondu trouvent que l'immersion est une bonne idée. Les opinions exprimées n'ont jamais été négatives et

personne n'a laissé entendre que le questionnaire était biaisé ou tendancieux comme on l'a constaté dans les autres groupes anglophones.

10. Les enseignants anglophones

Une opinion souvent mentionnée: les classes d'immersion défavorisent les écoles anglaises parce que les meilleurs élèves sont dans ces classes, ce qui leur laisse des élèves moyens et faibles comme clientèle scolaire. On laisse entendre que les cours d'immersion sont pour une élite.

Un assez grand nombre de réponses sont positives: les classes d'immersion réduisent le chauvinisme et les préjugés, encouragent le respect mutuel, l'appréciation d'autrui et de sa culture. La fierté, l'enthousiasme et l'appui des parents anglophones plaisent au corps enseignant.

Les peurs et les menaces pour la langue française ne sont pas justifiées; les Franco-Ontariens ne doivent donc pas s'isoler ou se protéger derrière un bouclier psychologique. Ils doivent plutôt coopérer et essayer d'augmenter le contenu culturel des cours d'immersion.

Le mot "biais" revient souvent sous la plume des enseignants anglophones. En parlant, leur vocabulaire est quelquefois aussi cinglant que celui de leurs collègues qui détiennent des postes plus élevés. Ils trouvent souvent les Franco-Ontariens paranoiaques quand ils se disent menacés dans leur culture et leur langue.

11. Les conseillers scolaires anglophones

Règle générale, les conseillers scolaires sont positifs dans leur appréciation de la langue française et des cours d'immersion. Ils disent que ce serait profitable pour les diplômés de l'immersion si ceux-ci pouvaient s'intégrer aux écoles de langue française pendant quelques années pour profiter des avantages d'une bibliothèque française mieux garnie et aussi profiter de contacts personnels plus nombreux avec les francophones.

Ils se rendent compte cependant du danger que la cohabitation comporte pour les francophones au plan de l'assimilation.

Ils déplorent que les francophones puissent se sentir menacés par le phénomène de l'immersion; ils doivent plutôt avoir confiance en eux-mêmes et s'affirmer davantage.

12. Les conseillers pédagogiques et chefs de département anglophones

Plusieurs membres de ce groupe de pédagogues croient que l'immersion engendrera une meilleure compréhension des Franco-Ontariens et encouragera ceux-ci à mieux apprécier leur langue et leur culture et à s'exprimer en français plus souvent et avec plus de soin.

Ils ne comprennent pas que l'immersion puisse constituer une menace pour les Franco-Ontariens si ceux-ci ne s'isolent pas et s'ils sont convaincus de la valeur de leur langue. C'est à eux, de prendre l'initiative de la bien faire connaître.

Comme groupe, les conseillers pédagogiques sont les plus violents à condamner la présente recherche comme tendancieuse, négative, entachée de chauvinisme et laissant croire que les Franco-Ontariens sont les souffre-douleur de la province.

On croit que l'immersion est un phénomène élitiste qui favorise les mieux nantis.

13. Les directeurs d'éducation et les agents d'éducation anglophones

Plusieurs membres de ce groupe (peu nombreux d'ailleurs) considèrent l'étude du français comme un mal nécessaire ... qui demande beaucoup d'argent et d'énergie qui pourraient être dépensés à meilleur escient.

On manifeste une certaine surprise face à l'idée d'un phénomène (l'immersion) qui menace les Franco-Ontariens et leur éducation.

Chez un certain nombre on trouve une expression plutôt positive relative à l'étude du français que l'on considère comme un enrichissement et comme un phénomène qu'il faut promouvoir et encourager.

La question d'enquête biaisée et tendancieuse se retrouve dans plusieurs questionnaires.

14. Les directeurs d'écoles anglaises

En raison des problèmes d'échantillonnage dont il fut question au début de ce rapport, le groupe de directeurs d'écoles anglaises n'est pas très nombreux. Il est possible néanmoins de dresser un profil de leurs commentaires.

Evidemment, on a reproché au questionnaire d'être tendancieux et d'être une espèce de chasse aux sorcières.

On reconnaissait la valeur de l'immersion pour le marché du travail. Dorénavant, les emplois qui exigent le bilinguisme iront aux bilingues les plus compétents dans les deux langues indépendamment de la langue maternelle des aspirants.

Les répondants de ce groupe voient avec crainte le nombre de postes d'enseignement diminuer dans les écoles anglaises à la faveur d'enseignants à l'immersion.

On croit que si l'apprentissage du français résulte en des rapports meilleurs entre les deux groupes linguistiques, l'immersion aura été très positive.

APPENDICE VI

ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE DE PERCEPTIONS



(a) Les analyses de variances

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q1 Question numéro 1

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-SQUARE	
MODÈLE	1	0.74301888	0.74301888	1.02	0.3116	0.000447	29.4047 *
ERREUR	2288	1659.72903352	0.72540605		RACINE MSE		Q1 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2289	1660.47205240			0.85170772		2.89650655

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	0.74301888	1.02	0.3116

VARIABLE DÉPENDANTE: Q2 Question numéro 2

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	4.87457844	4.87457844	4.83	0.0281	0.003491	45.8122 *
ERREUR	1380	1391.31138393	1.00819666		RACINE MSE		Q2 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1381	1396.18596237			1.00408996		2.19175109

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	4.87457844	4.83	0.0281

VARIABLE DÉPENDANTE: Q3 Question numéro 3

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	14.52297404	14.52297404	14.73	0.0001	0.006469	37.3518 *
ERREUR	2262	2230.55078921	0.98609672		RACINE MSE		Q3 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2263	2245.07376325			0.99302403		2.65856890

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	14.52297404	14.73	0.0001

* COÉFFICIENT DE VARIATION

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q4 — Question numéro 4

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	20.24794034	20.24794034	28.21	0.0001	0.011958	50.4847
ERREUR	2331	1673.00280977	0.71771892		RACINE MSE		Q4 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2332	1693.25075011			0.84718293		1.67809687

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	20.24794034	28.21	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q5 — Question numéro 5

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	51.17433246	51.17433246	60.16	0.0001	0.027568	34.5567
ERREUR	2122	1805.14723063	0.85068201		RACINE MSE		Q5 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2123	1856.32156309			0.92232424		2.66902072

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	51.17433246	60.16	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q6 — Question numéro 6

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	212.95165034	212.95165034	213.74	0.0001	0.083568	44.9970
ERREUR	2344	2335.30751420	0.99629160		RACINE MSE		Q6 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2345	2548.25916454			0.99814408		2.21824382

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	212.95165034	213.74	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q7 Question numéro 7

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	0.81476152	0.81476152	1.02	0.3122	0.000640	49.5087
ERREUR	1595	1271.44697925	0.79714544		RACINE MSE		Q7 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1596	1272.26174076			0.89283002		1.80338134

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	0.81476152	1.02	0.3122

VARIABLE DÉPENDANTE: Q8 Question numéro 8

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	11.54000662	11.54000662	13.58	0.0002	0.005876	37.5696
ERREUR	2298	1952.48216729	0.84964411		RACINE MSE		Q8 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2299	1964.02217391			0.92176142		2.45347826

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	11.54000662	13.58	0.0002

VARIABLE DÉPENDANTE: Q9 Question numéro 9

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	178.26733213	178.26733213	253.86	0.0001	0.095729	49.5487
ERREUR	2398	1683.94891787	0.70223057		RACINE MSE		Q9 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2399	1862.21625000			0.83799199		1.69125000

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	178.26733213	253.86	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q10 Question numéro 10

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	260.04589194	260.04589194	256.01	0.0001	0.098388	35.6769
ERREUR	2346	2383.01160380	1.01577647		RACINE MSE		Q10 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2347	2643.05749574			1.00785737		2.82495741

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	260.04589[illegible]	256.01	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q11 Question numéro 11

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	202.90544718	202.90544718	197.41	0.0001	0.107498	43.1340
ERREUR	1639	1684.61679536	1.02783209		RACINE MSE		Q11 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1640	1887.52224254			1.01382054		2.35039610

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	202.90544718	197.41	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q12 Question numéro 12

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	135.06306005	135.06306005	175.30	0.0001	0.069143	29.1029
ERREUR	2360	1818.32559363	0.77047695		RACINE MSE		Q12 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2361	1953.38865368			0.87776816		3.01608806

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	135.06306005	175.30	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q13 Question numéro 13

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	47.60807648	47.60807648	55.68	0.0001	0.029813	46.0429
ERREUR	1812	1549.26788824	0.85500435		RACINE MSE		Q13 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1813	1596.87596472			0.92466445		2.00826902

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	47.60807648	55.68	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q14 Question numéro 14

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	11.88148647	11.88148647	19.68	0.0001	0.010921	51.5929
ERREUR	1782	1076.05068841	0.60384438		RACINE MSE		Q14 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1783	1087.93217489			0.77707424		1.50616592

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	11.88148647	19.68	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q15 Question numéro 15

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	102.94221767	102.94221767	114.37	0.0001	0.051094	45.5103
ERREUR	2124	1911.81789522	0.90010259		RACINE MSE		Q15 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2125	2014.76011289			0.94873736		2.08466604

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	102.94221767	114.37	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q16 Question numéro 16

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	59.01065368	59.01065368	63.90	0.0001	0.028429	41.3265
ERREUR	2184	2016.73545794	0.92341367		RACINE MSE		Q16 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2185	2075.74611162			0.96094416		2.32525160

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	59.01065368	63.90	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q17 Question numéro 17

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	30.53430185	30.53430185	37.04	0.0001	0.015720	31.0282
ERREUR	2319	1911.86724921	0.82443607		RACINE MSE		Q17 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2320	1942.40155106			0.90798462		2.92632486

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	30.53430185	37.04	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q18 Question numéro 18

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	1.24651083	1.24651083	1.63	0.2022	0.000710	32.5968
ERREUR	2289	1753.21791519	0.76593181		RACINE MSE		Q18 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2290	1754.46442601			0.87517530		2.68485378

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	1.24651083	1.63	0.2022

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q19 — Question numéro 19

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	10.17526202	10.17526202	13.92	0.0002	0.006886	31.1170
ERREUR	2008	1467.43468823	0.73079417		RACINE MSE		Q19 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2009	1477.60995025			0.85486500		2.74726368

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	10.17526202	13.92	0.0002

VARIABLE DÉPENDANTE: Q20 — Question numéro 20

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	17.16699386	17.16699386	22.62	0.0001	0.009897	30.3195
ERREUR	2263	1717.46700172	0.75893372		RACINE MSE		Q20 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2264	1734.63399558			0.87116802		2.87328918

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	17.16699386	22.62	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q21 — Question numéro 21

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	51.21637073	51.21637073	75.03	0.0001	0.030451	47.1121
ERREUR	2389	1630.68910815	0.68258230		RACINE MSE		Q21 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2390	1681.90547888			0.82618539		1.75365956

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	51.21637073	75.03	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q22 Question numéro 22

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	0.16445492	0.16445492	0.25	0.6199	0.000141	28.4071
ERREUR	1740	1162.79134301	0.66827089		RACINE MSE		Q22 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1741	1162.95579793			0.81747837		2.87772675

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	0.16445492	0.25	0.6199

VARIABLE DÉPENDANTE: Q23 Question numéro 23

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	6.09574835	6.09574835	8.56	0.0035	0.003863	29.5288
ERREUR	2208	1572.00606160	0.71195927		RACINE MSE		Q23 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2209	1578.10180995			0.84377679		2.85/46606

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	6.09574835	8.56	0.0035

VARIABLE DÉPENDANTE: Q24 Question numéro 24

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	93.75041296	93.75041296	96.44	0.0001	0.044392	41.8644
ERREUR	2076	2018.14949079	0.97213367		RACINE MSE		Q24 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2077	2111.89990375			0.98596839		2.35514918

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	93.75041296	96.44	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q25 Question numéro 25

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	4.25565927	4.25565927	6.52	0.0107	0.002851	25.2655
ERREUR	2282	1488.47770325	0.65226893		RACINE MSE		Q25 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2283	1492.73336252			0.80763168		3.19658494

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	4.25565927	6.52	0.0107

VARIABLE DÉPENDANTE: Q26 Question numéro 26

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	23.89143282	23.89143282	21.64	0.0001	0.009515	45.2320
ERREUR	2253	2487.08240310	1.10389809		RACINE MSE		Q26 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2254	2510.97383592			1.05066555		2.32283814

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	23.89143282	21.64	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q27 Question numéro 27

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	52.40313465	52.40313465	84.29	0.0001	0.034442	25.9500
ERREUR	2363	1469.09538543	0.62170774		RACINE MSE		Q27 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2364	1521.49852008			0.78848446		3.03847780

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	52.40313465	84.29	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q34 — Question numéro 34

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	0.04167062	0.04167062	0.04	0.8321	0.000030	47.7297
ERREUR	1479	1371.50188104	0.92731703		RACINE MSE		Q34 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1480	1371.54355165			0.96297301		2.01755571

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	0.04167062	0.04	0.8321

VARIABLE DÉPENDANTE: Q35 — Question numéro 35

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	113.51349681	113.51349681	136.66	0.0001	0.054738	29.6962
ERREUR	2360	1960.23798499	0.83060932		RACINE MSE		Q35 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2361	2073.75148180			0.91137770		3.06900931

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	113.51349681	136.66	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q36 — Question numéro 36

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	1.15520259	1.15520259	1.43	0.2313	0.001053	47.3988
ERREUR	1361	1096.41926549	0.80559828		RACINE MSE		Q36 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1362	1097.57446809			0.89755127		1.89361702

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	1.15520259	1.43	0.2313

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle: les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q37 Question numéro 37

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	73.16811664	73.16811664	116.51	0.0001	0.048638	25.5127
ERREUR	2279	1431.15717928	0.62797595		RACINE MSE		Q37 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2280	1504.32529592			0.79244933		3.10609382

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	73.16811664	116.51	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q38 Question numéro 38

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	8.16092423	8.16092423	11.44	0.0007	0.006981	35.8632
ERREUR	1628	1160.87956656	0.71307099		RACINE MSE		Q38 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1629	1169.04049080			0.84443531		2.35460123

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	8.16092423	11.44	0.0007

VARIABLE DÉPENDANTE: Q39 Question numéro 39

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	90.13291150	90.13291150	110.99	0.0001	0.062847	38.3078
ERREUR	1655	1344.03968959	0.81210857		RACINE MSE		Q39 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1656	1434.17260109			0.90117067		2.35244418

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	90.13291150	110.99	0.0001

Analyse de variance des 43 items du questionnaire selon la langue maternelle; les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

VARIABLE DÉPENDANTE: Q40 Question numéro 40

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	3.16427569	3.16427569	3.94	0.0473	0.001768	34.7060
ERREUR	2225	1786.63006648	0.80297981		RACINE MSE		Q40 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2226	1789.79434216			0.89609140		2.58194881

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	3.16427569	3.94	0.0473

VARIABLE DÉPENDANTE: Q41 Question numéro 41

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	5.79094127	5.79094127	7.30	0.0070	0.004204	43.9009
ERREUR	1728	1371.70559052	0.79381111		RACINE MSE		Q41 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	1729	1377.49653179			0.89096078		2.02947977

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	5.79094127	7.30	0.0070

VARIABLE DÉPENDANTE: Q42 Question numéro 42

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	52.75430423	52.75430423	79.30	0.0001	0.034341	45.7625
ERREUR	2230	1483.42311513	0.66521216		RACINE MSE		Q42 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2231	1536.17741935			0.81560539		1.78225806

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	52.75430423	79.30	0.0001

VARIABLE DÉPENDANTE: Q43 Question numéro 43

SOURCE	DL	SOMME DES CARRÉS	CARRÉS MOYENS	VALEUR DE F	PR > F	R-CARRÉ	
MODÈLE	1	155.15087325	155.15087325	186.92	0.0001	0.077530	43.0215
ERREUR	2224	1846.01175029	0.83004125		RACINE MSE		Q43 MOY.
TOTAL CORRIGÉ	2225	2001.16262354			0.91106600		2.11769991

SOURCE	DL	SC d'ANOVA	VALEUR DE F	PR > F
LANGUE	1	155.15087325	186.92	0.0001

(b) Les tableaux de contingence et les tests X^2

QUESTION NUMÉRO 1

Les programmes d'immersion transmettent une connaissance de la culture française.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	111 10.36	59 5.51	170 15.87	522 48.74	209 19.51	1071 41.03
Français	209 13.58	121 7.86	251 16.31	623 40.48	335 21.77	1539 58.97
TOTAL	320 12.26	180 6.90	421 16.13	1145 43.87	544 20.84	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	21.830	0.000

QUESTION NUMÉRO 2

Les enseignants qui oeuvrent dans les programmes d'immersion y trouvent des conditions meilleures que celles des écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	585 54.62	164 15.31	153 14.29	120 11.20	49 4.58	1071 41.03
Français	643 41.78	253 16.44	304 19.75	214 13.91	125 8.12	1539 58.97
TOTAL	1228 47.05	417 15.98	457 17.51	334 12.80	174 6.67	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	48.934	0.000

QUESTION NUMÉRO 3

Le phénomène de l'immersion aura pour effet d'inciter les Franco-Ontariens à mieux apprendre leur langue pour faire face à la concurrence anglophone sur le marché du travail.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	210 19.61	163 15.22	214 19.98	326 30.44	158 14.75	1071 41.03
Français	136 8.84	200 13.00	338 21.96	518 33.66	347 22.55	1539 58.97
TOTAL	346 13.26	363 13.91	552 21.15	844 32.34	505 19.35	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	80.538	0.000

QUESTION NUMÉRO 4

Le phénomène de l'immersion fera naître un sentiment d'infériorité chez les Franco-Ontariens

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	155 14.47	544 50.79	267 24.93	67 6.26	38 3.55	1071 41.03
Français	122 7.93	679 44.12	491 31.90	165 10.72	82 5.33	1539 58.97
TOTAL	277 10.61	1223 46.86	758 29.04	232 8.89	120 4.60	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	60.589	0.000

QUESTION NUMÉRO 5

L'anglophone espère que les programmes d'immersion corrigeront la situation des "deux solitudes".

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	145 13.54	107 9.99	147 13.73	454 42.39	218 20.35	1071 41.03
Français	341 22.16	208 13.52	304 19.75	526 34.18	160 10.40	1539 58.97
TOTAL	486 18.62	315 12.07	451 17.28	980 37.55	378 14.48	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	99.556	0.000

QUESTION NUMÉRO 6

Admettre des élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait pour effet de ralentir les progrès en français des Franco-Ontariens.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	149 13.91	386 36.04	350 32.68	130 12.14	56 5.23	1071 41.03
Français	115 7.47	325 21.12	425 27.62	367 23.85	307 19.95	1539 58.97
TOTAL	264 10.11	711 27.24	775 29.69	497 19.04	363 13.91	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	226.818	0.000

QUESTION NUMÉRO 7

Les méthodes d'enseignement des programmes d'immersion sont supérieures à celles des écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES

% RANG[E	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	521 48.65	248 23.16	187 17.46	73 6.82	42 3.92	1071 41.03
Français	492 31.97	478 31.06	370 24.04	143 9.29	56 3.64	1539 58.97
TOTAL	1013 38.81	726 27.82	557 21.34	216 8.28	98 3.75	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	77.065	0.000

QUESTION NUMÉRO 8

Les programmes d'immersion cherchent à faire acquérir la culture française

FRÉQUENCES

% RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	111 10.36	174 16.25	353 32.96	337 31.47	96 8.96	1071 41.03
Français	199 12.93	227 14.75	398 25.86	515 33.46	200 13.00	1539 58.97
TOTAL	310 11.88	401 15.36	751 28.77	852 32.64	296 11.34	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	25.307	0.000

QUESTION NUMÉRO 9

Le phénomène de l'immersion constitue une menace pour la survie de la langue et de la culture française en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	94 8.78	697 65.08	230 21.48	26 2.43	24 2.24	1071 41.03
Français	116 7.54	572 37.17	520 33.79	208 13.52	123 7.99	1539 58.97
TOTAL	210 8.05	1269 48.62	750 28.74	234 8.97	147 5.63	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	259.403	0.000

QUESTION NUMÉRO 10

La présence de quelques classes d'immersion dans une école de langue française ne causerait aucun inconvénient aux Franco-ontariens sur les plans de la langue et de la culture.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	147 13.73	65 6.07	79 7.38	351 32.77	429 40.06	1071 41.03
Français	115 7.47	317 20.60	338 21.96	428 27.81	341 22.16	1539 58.97
TOTAL	262 10.04	382 14.64	417 15.98	779 29.85	770 29.50	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	273.561	0.000

QUESTION NUMÉRO 11

L'Ontario dépense trop d'argent dans les programmes d'immersion pour ce qu'il dépense dans les écoles franco-ontraiennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	449 41.92	257 24.00	233 21.76	69 6.44	63 5.88	1071 41.03
Français	520 33.79	182 11.83	273 17.74	309 20.08	255 16.57	1539 58.97
TOTAL	969 37.13	439 16.82	506 19.39	378 14.48	318 12.18	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	212.395	0.000

QUESTION NUMÉRO 12

Le phénomène de l'immersion conduira à une meilleure compréhension de la mentalité franco-ontarienne.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	74 6.91	63 5.88	73 6.82	367 34.27	494 46.13	1071 41.03
Français	174 11.31	138 8.97	282 18.32	644 41.85	301 19.56	1539 58.97
TOTAL	248 9.50	201 7.70	355 13.60	1011 38.74	795 30.46	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	237.831	0.000

QUESTION NUMÉRO 13

L'augmentation notée dans les inscriptions aux programmes d'immersion est reliée à la diminution des inscriptions dans les écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	409	301	231	95	35	1071
	38.19	28.10	21.57	8.87	3.27	41.03
Français	387	344	424	273	111	1539
	25.15	22.35	27.55	17.74	7.21	58.97
TOTAL	796	645	655	368	146	2610
	30.50	24.71	25.10	14.10	5.59	100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	105.477	0.000

QUESTION NUMÉRO 14

En général, les enseignants des programmes d'immersion sont meilleurs que ceux des écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	440	361	188	45	37	1071
	41.08	33.71	17.55	4.20	3.45	41.03
Français	386	770	286	63	34	1539
	25.08	50.03	18.58	4.09	2.21	58.97
TOTAL	826	1131	474	108	71	2610
	31.65	43.33	18.16	4.14	2.72	100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	93.927	0.000

QUESTION NUMÉRO 15

Si les parents anglophones avaient le choix, ils inscriraient leurs enfants dans une école francophone plutSt que dans un programme d'immersion.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	153 14.29	422 39.40	311 29.04	102 9.52	83 7.75	1071 41.03
Français	331 21.51	263 17.09	505 32.81	283 18.39	157 10.20	1539 58.97
TOTAL	484 18.54	685 26.25	816 31.26	385 14.75	240 9.20	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	178.215	0.000

QUESTION NUMÉRO 16

Le succès des programmes d'immersion encouragera les Franco-Ontariens à inscrire leurs enfants dans les écoles qui offrent ces programmes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	217 20.26	154 14.38	235 21.94	323 30.16	142 13.26	1071 41.03
Français	207 13.45	368 23.91	472 30.67	358 23.26	134 8.71	1539 58.97
TOTAL	424 16.25	522 20.00	707 27.09	681 26.09	276 10.57	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	88.369	0.000

QUESTION NUMÉRO 17

Les programmes d'immersion, en plus de promouvoir le bilinguisme, cherchent à faire comprendre et apprécier la culture française,

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	104 9.71	62 5.79	139 12.98	443 41.36	323 30.16	1071 41.03
Français	185 12.02	155 10.07	273 17.74	574 37.30	352 22.87	1539 58.97
TOTAL	289 11.07	217 8.31	412 15.79	1017 38.97	675 25.86	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	41.685	0.000

QUESTION NUMÉRO 18

Le phénomène de l'immersion incitera les Franco-Ontariens à améliorer la qualité de leur français.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	192 17.93	97 9.06	236 22.04	419 39.12	127 11.86	1071 41.03
Français	127 8.25	149 9.68	378 24.56	628 40.81	257 16.70	1539 58.97
TOTAL	319 12.22	246 9.43	614 23.52	1047 40.11	384 14.71	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	60.846	0.000

QUESTION NUMÉRO 19

L'immersion, en favorisant une diminution dans le nombre d'anglophones inscrits aux écoles franco-ontariennes, contribue indirectement au maintien de la langue et de la culture française.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	331 30.91	85 7.94	186 17.37	369 34.45	100 9.34	1071 41.03
Français	269 17.48	120 7.80	256 16.63	650 42.24	244 15.85	1539 58.97
TOTAL	600 22.99	205 7.85	442 16.93	1019 39.04	344 13.18	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	79.887	0.000

QUESTION NUMÉRO 20

Le phénomène de l'immersion aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	202 18.86	95 8.87	172 16.06	446 41.64	156 14.57	1071 41.03
Français	143 9.29	114 7.41	230 14.94	675 43.86	377 24.50	1539 58.97
TOTAL	345 13.22	209 8.01	402 15.40	1121 42.95	533 20.42	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	77.164	0.000

QUESTION NUMÉRO 21

Le phénomène de l'immersion est une mode passagère qui n'aura que peu d'impact sur le bilinguisme en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	56 5.23	589 55.00	307 28.66	72 6.72	47 4.39	1071 41.03
Français	163 10.59	507 32.94	593 38.53	211 13.71	65 4.22	1539 58.97
TOTAL	219 8.39	1096 41.99	900 34.48	283 10.84	112 4.29	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	141.082	0.000

QUESTION NUMÉRO 22

Les Franco-Ontariens appuient le mouvement de l'immersion en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	514 47.99	43 4.01	98 9.15	308 28.76	108 10.08	1071 41.03
Français	354 23.00	83 5.39	225 14.62	623 40.48	254 16.50	1539 58.97
TOTAL	868 33.26	126 4.83	323 12.38	931 35.67	362 13.87	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	179.442	0.000

QUESTION NUMÉRO 23

Le phénomène de l'immersion rendra les Franco-Ontariens plus fiers de leur langue et de leur culture.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	234 21.85	52 4.86	129 12.04	486 45.38	170 15.87	1071 41.03
Français	166 10.79	127 8.25	303 19.69	638 41.46	305 19.82	1539 58.97
TOTAL	400 15.33	179 6.86	432 16.55	1124 43.07	475 18.20	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	91.000	0.000

QUESTION NUMÉRO 24

Le succès des programmes d'immersion tient surtout à la nature de sa clientèle d'élite.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	180 16.81	326 30.44	246 22.97	214 19.98	105 9.80	1071 41.03
Français	352 22.87	205 13.32	319 20.73	481 31.25	182 11.83	1539 58.97
TOTAL	532 20.38	531 20.34	565 21.65	695 26.63	287 11.00	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	136.311	0.000

QUESTION NUMÉRO 25

C'est le bilinguisme, plutôt que le biculturalisme, que visent les programmes d'immersion.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	85 7.94	45 4.20	132 12.32	442 41.27	367 34.27	1071 41.03
Français	241 15.66	59 3.83	122 7.93	573 37.23	544 35.35	1539 58.97
TOTAL	326 12.49	104 3.98	254 9.73	1015 38.89	911 34.90	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	45.780	0.000

QUESTION NUMÉRO 26

L'avenir, les diplômés des programmes d'immersion seront favorisés par rapport aux Franco-Ontariens, quand il s'agira de postes désignés "bilingues" dans la fonction publique et dans l'industrie.

FR[QUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	164 15.31	291 27.17	276 25.77	210 19.61	130 12.14	1071 41.03
Français	191 12.41	331 21.51	394 25.60	366 23.78	257 16.70	1539 58.97
TOTAL	355 13.60	622 23.83	670 25.67	576 22.07	387 14.83	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITE
CHI-CARRÉ	4	26.262	0.000

QUESTION NUMÉRO 27

La nouvelle attitude des anglophones face au fait français aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	93 8.68	38 3.55	70 6.54	513 47.90	357 33.33	1071 41.03
Français	152 9.88	98 6.37	239 15.53	735 47.76	315 20.47	1539 58.97
TOTAL	245 9.39	136 5.21	309 11.84	1248 47.82	672 25.75	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	94.341	0.000

QUESTION NUMÉRO 28

Le niveau d'instruction des parents est un facteur important du succès des programmes d'immersion.

FREQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	129 12.04	121 11.30	220 20.54	399 37.25	202 18.86	1071 41.03
Français	251 16.31	183 11.89	254 16.50	557 36.19	294 19.10	1539 58.97
TOTAL	380 14.56	304 11.65	474 18.16	956 36.63	496 19.00	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	13.961	0.007

QUESTION NUMÉRO 29

Le français enseigné dans les programmes d'immersion est de meilleure qualité que celui qu'on enseigne dans les écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	466 43.51	237 22.13	247 23.06	76 7.10	45 4.20	1071 41.03
Français	321 20.86	612 39.77	402 26.12	139 9.03	65 4.22	1539 58.97
TOTAL	787 30.15	849 32.53	649 24.87	215 8.24	110 4.21	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	173.116	0.000

QUESTION NUMÉRO 30

Le taux de l'assimilation des Franco-Ontariens n'est aucunement relié au succès des programmes d'immersion.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	475 44.35	54 5.04	141 13.17	209 19.51	192 17.93	1071 41.03
Français	490 31.84	108 7.02	247 16.05	386 25.08	308 20.01	1539 58.97
TOTAL	965 36.97	162 6.21	388 14.87	595 22.80	500 19.16	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	44.264	0.000

QUESTION NUMÉRO 31

En majorité, les parents francophones s'opposeraient à l'admission dans les écoles secondaires franco-ontariennes d'élèves anglophones qui ont suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	395 36.88	139 12.98	287 26.80	187 17.46	63 5.88	1071 41.03
Français	239 15.53	326 21.18	574 37.30	266 17.28	134 8.71	1539 58.97
TOTAL	634 24.29	465 17.82	861 32.99	453 17.36	197 7.55	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	170.174	0.000

QUESTION NUMÉRO 32

Les programmes d'immersion cherchent à modifier les attitudes de leur clientèle par rapport au fait français.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	323 30.16	91 8.50	173 16.15	403 37.63	81 7.56	1071 41.03
Français	457 29.69	107 6.95	329 21.38	530 34.44	116 7.54	1539 58.97
TOTAL	780 29.89	198 7.59	502 19.23	933 35.75	197 7.55	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	12.791	0.012

QUESTION NUMÉRO 33

L'anglophone qui a suivi un cours d'immersion représente une plus grande rentabilité économique pour l'employeur que le francophone bilingue.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	184 17.18	397 37.07	293 27.36	126 11.76	71 6.63	1071 41.03
Français	186 12.09	753 48.93	400 25.99	121 7.86	79 5.13	1539 58.97
TOTAL	370 14.18	1150 44.06	693 26.55	247 9.46	150 5.75	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	44.788	0.000

QUESTION NUMÉRO 34

Les enseignants des programmes d'immersion sont plus favorisés que ceux des écoles françaises sur le plan de programmes de perfectionnement professionnel.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	575 53.69	168 15.69	185 17.27	113 10.55	30 2.80	1071 41.03
Français	554 36.00	375 24.37	314 20.40	196 12.74	100 6.50	1539 58.97
TOTAL	1129 43.26	543 20.80	499 19.12	309 11.84	130 4.98	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	91.668	0.000

QUESTION NUMÉRO 35

Les écoles secondaires françaises devraient être accesssibles aux anglophones qui ont suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	98 9.15	32 2.99	86 8.03	383 35.76	472 44.07	1071 41.03
Français	150 9.75	185 12.02	224 14.55	545 35.41	435 28.27	1539 58.97
TOTAL	248 9.50	217 8.31	310 11.88	928 35.56	907 34.75	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	130.272	0.000

QUESTION NUMÉRO 36

Le matériel didactique utilisé en immersion est supérieur à celui des écoles francophones de l'Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	617 57.61	186 17.37	178 16.62	61 5.70	29 2.71	1071 41.03
Français	630 40.94	347 22.55	360 23.39	135 8.77	67 4.35	1539 58.97
TOTAL	1247 47.78	533 20.42	538 20.61	196 7.51	96 3.68	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	71.705	0.000

QUESTION NUMÉRO 37

Le phénomène de l'immersion aura une influence positive sur l'éducation française en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	115 10.74	43 4.01	49 4.58	426 39.78	438 40.90	1071 41.03
Français	214 13.91	86 5.59	208 13.52	712 46.26	319 20.73	1539 58.97
TOTAL	329 12.61	129 4.94	257 9.85	1138 43.60	757 29.00	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	154.115	0.000

QUESTION NUMÉRO 38

Le curriculum des programmes d'immersion reflète l'héritage culturel des Franco-Ontariens.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	391 36.51	93 8.68	242 22.60	299 27.92	46 4.30	1071 41.03
Français	589 38.27	194 12.61	347 22.55	344 22.35	65 4.22	1539 58.97
TOTAL	980 37.55	287 11.00	589 22.57	643 24.64	111 4.25	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	17.307	0.002

QUESTION NUMÉRO 39

L'enthousiasme suscité par l'immersion relègue au second rang, dans l'esprit des gouvernants et des administrateurs, les problèmes des élèves franco-ontariens.

FRÉQUENCES

% RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	419 39.12	204 19.05	243 22.69	165 15.41	40 3.73	1071 41.03
Français	534 34.70	135 8.77	341 22.16	380 24.69	149 9.68	1539 58.97
TOTAL	953 36.51	339 12.99	584 22.38	545 20.88	189 7.24	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	111.720	0.000

QUESTION NUMÉRO 40

Le fait que tant d'anglophones apprennent le français incitent les Franco-Ontariens à parler français.

FRÉQUENCES

% RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	240 22.41	120 11.20	258 24.09	343 32.03	110 10.27	1071 41.03
Français	143 9.29	175 11.37	412 26.77	590 38.34	219 14.23	1539 58.97
TOTAL	383 14.67	295 11.30	670 25.67	933 35.75	329 12.61	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	90.720	0.000

QUESTION NUMÉRO 41

Les programmes d'immersion jouissent d'une réputation de qualité supérieure à celle des écoles franco-ontariennes.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	498 46.50	167 15.59	222 20.73	137 12.79	47 4.39	1071 41.03
Français	382 24.82	383 24.89	471 30.60	236 15.33	67 4.35	1539 58.97
TOTAL	880 33.72	550 21.07	693 26.55	373 14.29	114 4.37	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	139.955	0.000

QUESTION NUMÉRO 42

Le phénomène de l'immersion aura une influence négative sur l'éducation française en Ontario.

FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	156 14.57	487 45.47	343 32.03	51 4.76	34 3.17	1071 41.03
Français	222 14.42	453 29.43	619 40.22	155 10.07	90 5.85	1539 58.97
TOTAL	378 14.48	940 36.02	962 36.86	206 7.89	124 4.75	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	88.667	0.000

QUESTION NUMÉRO 43

Admettre des élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait un effet négatif sur le climat culturel de l'école.

LANGUE FRÉQUENCES % RANGÉE	Omission	Dés.tot.	Désaccord	Accord	Acc. tot.	TOTAL
Anglais	179 16.71	364 33.99	384 35.85	107 9.99	37 3.45	1071 41.03
Français	205 13.32	283 18.39	524 34.05	326 21.18	201 13.06	1539 58.97
TOTAL	384 14.71	647 24.79	908 34.79	433 16.59	238 9.12	2610 100.00

STATISTIQUES	DL	VALEUR	PROBABILITÉ
CHI-CARRÉ	4	179.101	0.000

(c) Les tests «t»

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q1 Question numéro 1

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	960	2.91770833	0.79656389	0.02570899	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	1.0302	2184.8	0.3030
Français	1330	2.88120301	0.88937803	0.02438712	1.00000000	4.00000000	EQUAL	1.0121	2288.0	0.3116

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.25 WITH 1329 AND 959 DF PROB > F'= 0.0003

VARIABLE: Q2 Question numéro 2

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	486	2.11111111	0.98859475	0.04484357	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-2.2144	1015.6	0.0270
Français	896	2.23549107	1.01238773	0.03382150	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-2.1989	1380.0	0.0281

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.05 WITH 895 AND 485 DF PROB > F'= 0.5572

VARIABLE: Q3 Question numéro 3

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	861	2.55632985	0.99680770	0.03397112	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-3.8320	1810.5	0.0001
Français	1403	2.72131148	0.99069594	0.02644914	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-3.8377	2262.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 860 AND 1402 DF PROB > F'= 0.8370

VARIABLE: Q4 Question numéro 4

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	916	1.56222707	0.80126475	0.02647453	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-5.4134	2074.2	0.0001
Français	1417	1.75299929	0.87557477	0.02325993	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-5.3115	2331.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.19 WITH 1416 AND 915 DF PROB > F'= 0.0034

VARIABLE: Q5 Question numéro 5

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	926	2.84557235	0.91292038	0.03000043	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	7.7740	2006.0	0.0001
Français	1198	2.53255426	0.92952606	0.02685550	1.00000000	4.00000000	EQUAL	7.7561	2122.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.04 WITH 1197 AND 925 DF PROB > F'= 0.5625

VARIABLE: Q6 Question numéro 6

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	922	1.84381779	0.88264099	0.02906823	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-15.2167	2207.9	0.0001
Français	1424	2.46067416	1.06625152	0.02825561	1.00000000	4.00000000	EQUAL	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.46 WITH 1423 AND 921 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q7 Question numéro 7

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	550	1.83454545	0.92913148	0.03961830	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	0.9916	1057.1	0.3216
Français	1047	1.78701051	0.87317323	0.02698529	1.00000000	4.00000000	EQUAL	1.0110	1595.0	0.3122

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.13 WITH 549 AND 1046 DF PROB > F'= 0.0921

VARIABLE: Q8 Question numéro 8

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	960	2.36979167	0.89239865	0.02880204	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-3.7186	2129.6	0.0002
Français	1340	2.51343284	0.94222902	0.02573974	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-3.6854	2298.0	0.0002

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.11 WITH 1339 AND 959 DF PROB > F'= 0.0708

VARIABLE: Q9 Question numéro 9

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	977	1.36233367	0.65734647	0.02103038	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-16.9904	2397.4	0.0001
Français	1423	1.91707660	0.94214311	0.02497551	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-15.9329	2398.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 2.05 WITH 1422 AND 976 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q10 Question numéro 10

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	924	3.23809524	0.88052176	0.02896704	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	16.7099	2229.9	0.0001
Français	1424	2.55688202	1.08247152	0.02868544	1.00000000	4.00000000	EQUAL	16.0002	2346.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.51 WITH 1423 AND 923 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q11 Question numéro 11

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	622	1.90032154	0.95958587	0.03847589	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-14.3444	1399.0	0.0001
Français	1019	2.62512267	1.04552412	0.03275269	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-14.0503	1639.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.19 WITH 1018 AND 621 DF PROB > F'= 0.0184

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q12 Question numéro 12

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	997	3.29588766	0.85711828	0.02714521	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	13.3238	2193.7	0.0001
Français	1365	2.81172161	0.89254507	0.02415816	1.00000000	4.00000000	EQUAL	13.2400	2360.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.08 WITH 1364 AND 996 DF PROB > F'= 0.1714

VARIABLE: Q13 Question numéro 13

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	662	1.79456193	0.87671200	0.03407438	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-7.6278	1471.0	0.0001
Français	1152	2.13107639	0.95111050	0.02802236	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-7.4620	1812.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.18 WITH 1151 AND 661 DF PROB > F'= 0.0195

VARIABLE: Q14 Question numéro 14

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	631	1.61648177	0.85559651	0.03406076	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	4.2368	1134.3	0.0001
Français	1153	1.44579358	0.73057132	0.02151533	1.00000000	4.00000000	EQUAL	4.4358	1782.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.37 WITH 630 AND 1152 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q15 Question numéro 15

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	918	1.83224401	0.95147568	0.03140338	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-10.6868	1969.0	0.0001
Français	1208	2.27649007	0.94665167	0.02723684	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-10.6943	2124.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 917 AND 1207 DF PROB > F'= 0.8674

VARIABLE: Q16 Question numéro 16

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	854	2.53044496	0.97128070	0.03323654	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	7.9632	1794.9	0.0001
Français	1332	2.19369369	0.95426089	0.02614659	1.00000000	4.00000000	EQUAL	7.9941	2184.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.04 WITH 853 AND 1331 DF PROB > F'= 0.5652

VARIABLE: Q17 Question numéro 17

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	967	3.06204757	0.85506477	0.02749703	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	6.1867	2193.2	0.0001
Français	1354	2.82939439	0.94395423	0.02565320	1.00000000	4.00000000	EQUAL	6.0858	2319.0	0.0001

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.22 WITH 1353 AND 966 DF PROB > F'= 0.0010

VARIABLE: Q18 Question numéro 18

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	879	2.65529010	0.85813334	0.02894412	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-1.2851	1906.7	0.1989
Français	1412	2.70325779	0.88561422	0.02356824	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-1.2757	2289.0	0.2022

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.07 WITH 1411 AND 878 DF PROB > F'= 0.3032

VARIABLE: Q19 Question numéro 19

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	740	2.65405405	0.85278961	0.03134917	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-3.7352	1550.3	0.0002
Français	1270	2.80157480	0.85607128	0.02402194	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-3.7314	2008.0	0.0002

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 1269 AND 739 DF PROB > F'= 0.9112

VARIABLE: Q20 Question numéro 20

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	869	2.76294591	0.87144066	0.02956160	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-4.7555	1840.4	0.0001
Français	1396	2.94197708	0.87099833	0.02331174	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-4.7560	2263.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.00 WITH 868 AND 1395 DF PROB > F'= 0.9830

VARIABLE: Q21 Question numéro 21

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1015	1.58325123	0.81451046	0.02556605	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-8.6942	2213.8	0.0001
Français	1376	1.87936047	0.83469051	0.02250175	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-8.6622	2389.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.05 WITH 1375 AND 1014 DF PROB > F'= 0.4054

VARIABLE: Q22 Question numéro 22

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	557	2.86355476	0.81314533	0.03445407	1.00000000	1.00000000	UNEQUAL	-0.4975	1096.3	0.6190
Français	1185	2.88438819	0.81950524	0.02380634	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-0.4961	1740.0	0.6199

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.02 WITH 1184 AND 556 DF PROB > F'= 0.8373

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q23 Question numéro 23

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	837	2.92473118	0.77510461	0.02679153	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	3.0196	1941.6	0.0026
Français	1373	2.81646031	0.88300606	0.02383024	1.00000000	4.00000000	EQUAL	2.9261	2208.0	0.0035

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.30 WITH 1372 AND 836 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q24 Question numéro 24

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	891	2.10998878	1.03273451	0.03459791	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-9.7034	1825.9	0.0001
Français	1187	2.53917439	0.94936226	0.02755539	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-9.8203	2076.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.18 WITH 890 AND 1186 DF PROB > F'= 0.0070

VARIABLE: Q25 Question numéro 25

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	986	3.14705882	0.81712413	0.02602253	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-2.5471	2097.7	0.0109
Français	1298	3.23420647	0.80034747	0.02221474	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-2.5543	2282.0	0.0107

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.04 WITH 985 AND 1297 DF PROB > F'= 0.4856

VARIABLE: Q26 Question numéro 26

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	907	2.19735391	1.04304363	0.03463370	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-4.6632	1959.4	0.0001
Français	1348	2.40727003	1.05576114	0.02875549	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-4.6522	2253.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.02 WITH 1347 AND 906 DF PROB > F'= 0.6932

VARIABLE: Q27 Question numéro 27

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	978	3.21574642	0.73894272	0.02362878	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	9.3503	2228.9	0.0001
Français	1387	2.91348234	0.82161364	0.02206121	1.00000000	4.00000000	EQUAL	9.1809	2363.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.24 WITH 1386 AND 977 DF PROB > F'= 0.0004

VARIABLE: Q28 Question numéro 28

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	942	2.72399151	0.94156459	0.03067783	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-0.5615	2054.8	0.5745
Français	1288	2.74689441	0.96459773	0.02687746	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-0.5594	2228.0	0.5759

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.05 WITH 1287 AND 941 DF PROB > F'= 0.4281

VARIABLE: Q29 Question numéro 29

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	605	1.88264463	0.89578462	0.03641882	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	3.7261	1170.8	0.0002
Français	1218	1.71839080	0.86681163	0.02483711	1.00000000	4.00000000	EQUAL	3.7675	1821.0	0.0002

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.07 WITH 604 AND 1217 DF PROB > F'= 0.3445

VARIABLE: Q30 Question numéro 30

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	596	2.90436242	0.95578615	0.03915053	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	1.0618	1240.1	0.2885
Français	1049	2.85224023	0.95913508	0.02961366	1.00000000	4.00000000	EQUAL	1.0608	1643.0	0.2890

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 1048 AND 595 DF PROB > F'= 0.9286

VARIABLE: Q31 Question numéro 31

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	676	2.25739645	0.88878862	0.03418418	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	2.2850	1406.7	0.0225
Français	1300	2.16000000	0.91800902	0.02546099	1.00000000	4.00000000	EQUAL	2.2618	1974.0	0.0238

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.07 WITH 1299 AND 675 DF PROB > F'= 0.3403

VARIABLE: Q32 Question numéro 32

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	748	2.63368984	0.83243407	0.03043680	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	0.7246	1574.3	0.4688
Français	1082	2.60536044	0.80728007	0.02454204	1.00000000	4.00000000	EQUAL	0.7286	1828.0	0.4663

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.06 WITH 747 AND 1081 DF PROB > F'= 0.3589

VARIABLE: Q33 Question numéro 33

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	887	1.85456595	0.94321804	0.03167016	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	5.1831	1786.3	0.0001
Français	1353	1.64966741	0.87026077	0.02365922	1.00000000	4.00000000	EQUAL	5.2705	2238.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.17 WITH 886 AND 1352 DF PROB > F'= 0.0080

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q34 Question numéro 34

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	496	2.01008065	0.89999955	0.04041117	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-0.2190	1083.3	0.8267
Français	985	2.02131980	0.99314330	0.03164418	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-0.2120	1479.0	0.8321

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.22 WITH 984 AND 495 DF PROB > F'= 0.0128

VARIABLE: Q35 Question numéro 35

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	973	3.33093525	0.77209488	0.02475223	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	12.2184	2336.7	0.0001
Français	1389	2.88552916	0.99740266	0.02676205	1.00000000	4.00000000	EQUAL	11.6903	2360.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.67 WITH 1388 AND 972 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q36 Question numéro 36

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	454	1.85242291	0.88289152	0.04143615	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-1.2073	925.8	0.2276
Français	909	1.91419142	0.90477620	0.03000953	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-1.1975	1361.0	0.2313

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.05 WITH 908 AND 453 DF PROB > F'= 0.5545

VARIABLE: Q37 Question numéro 37

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	956	3.31694561	0.76778425	0.02483192	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	10.8875	2118.7	0.0001
Français	1325	2.95396226	0.80977399	0.02224620	1.00000000	4.00000000	EQUAL	10.7942	2279.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.11 WITH 1324 AND 955 DF PROB > F'= 0.0776

VARIABLE: Q38 Question numéro 38

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	680	2.43823529	0.80992180	0.03105908	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	3.4222	1519.8	0.0006
Français	950	2.29473684	0.86828785	0.02817098	1.00000000	4.00000000	EQUAL	3.3830	1628.0	0.0007

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.15 WITH 949 AND 679 DF PROB > F'= 0.0518

VARIABLE: Q39 Question numéro 39

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	652	2.06288344	0.89924168	0.03521702	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-10.5429	1393.8	0.0001
Français	1005	2.54029851	0.90241923	0.02846593	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-10.5350	1655.0	0.0001

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire
Les items sont recodés comme suit:
A = 1, B = 2, C = 3, D = 4, N/A et OMISSION sont enlevés

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 1004 AND 651 DF PROB > F'= 0.9251

VARIABLE: Q40 Question numéro 40

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	831	2.53309266	0.89633790	0.03109362	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-1.9849	1743.9	0.0473
Français	1396	2.61103152	0.89594471	0.02397941	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-1.9851	2225.0	0.0473

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.00 WITH 830 AND 1395 DF PROB > F'= 0.9845

VARIABLE: Q41 Question numéro 41

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	573	2.11169284	0.92067516	0.03846176	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	2.6559	1091.2	0.0080
Français	1157	1.98876404	0.87588509	0.02575019	1.00000000	4.00000000	EQUAL	2.7009	1728.0	0.0070

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.10 WITH 572 AND 1156 DF PROB > F'= 0.1630

VARIABLE: Q42 Question numéro 42

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	915	1.59781421	0.75860896	0.02507884	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-9.0945	2099.7	0.0001
Français	1317	1.91040243	0.85295280	0.02350348	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-8.9053	2230.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.26 WITH 1316 AND 914 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q43 Question numéro 43

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	892	1.79484305	0.80782945	0.02704813	1.00000000	4.00000000	UNEQUAL	-14.1836	2123.8	0.0001
Français	1334	2.33358321	0.97398859	0.02666711	1.00000000	4.00000000	EQUAL	-13.6718	2224.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.45 WITH 1333 AND 891 DF PROB > F'= 0.0001

[illegible] sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire.
les items sont recodes comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q1

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.57889823	0.67192227	0.02053167	0	2.00000000	UNEQUAL	3.3438	2402.2	0.0008
Français	1539	1.48667966	0.72233409	0.01841276	0	2.00000000	EQUAL	3.3008	2608.0	0.0010

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.16 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0107

VARIABLE: Q2

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.61157796	0.74408348	0.02273667	0	2.00000000	UNEQUAL	-6.3403	2358.4	0.0001
Français	1539	0.80246914	0.77424010	0.01973587	0	2.00000000	EQUAL	-6.2953	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.08 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.1603

VARIABLE: Q3

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.25583567	0.76360007	0.02333303	0	2.00000000	UNEQUAL	-7.6009	2064.1	0.0001
Français	1539	1.47368421	0.65293387	0.01664370	0	2.00000000	EQUAL	-7.8157	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.37 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q4

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.95331466	0.49072303	0.01499484	0	2.00000000	UNEQUAL	-6.5923	2278.7	0.0001
Français	1539	1.08122157	0.48303286	0.01231282	0	2.00000000	EQUAL	-6.6111	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.03 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.5721

VARIABLE: Q5

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.49206349	0.72194088	0.02206007	0	2.00000000	UNEQUAL	8.9906	2418.1	0.0001
Français	1539	1.22417154	0.78578927	0.02003027	0	2.00000000	EQUAL	8.8553	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.18 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0028

VARIABLE: Q6

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.03454715	0.55847067	0.01706497	0	2.00000000	UNEQUAL	-14.1601	2437.1	0.0001
Français	1539	1.36322287	0.61724166	0.01573388	0	2.00000000	EQUAL	-13.9090	2608.0	0.0001

[illegible]
[illegible] les [illegible] items du questionnaire.
Les items sont recodés comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.22 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0004

VARIABLE: Q7

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.62091503	0.67123230	0.02051059	0	2.00000000	UNEQUAL	-7.1887	2237.2	0.0001
Français	1539	0.80961663	0.64266274	0.01638188	0	2.00000000	EQUAL	-7.2450	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.09 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.1207

VARIABLE: Q8

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.30065359	0.64647827	0.01975419	0	2.00000000	UNEQUAL	-1.3058	2400.6	0.1917
Français	1539	1.33528265	0.69411147	0.01769334	0	2.00000000	EQUAL	-1.2893	2608.0	0.1974

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.15 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0121

VARIABLE: Q9

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.95891690	0.36454086	0.01113914	0	2.00000000	UNEQUAL	-10.4334	2607.9	0.0001
Français	1539	1.13970110	0.52068042	0.01327248	0	2.00000000	EQUAL	-9.8116	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 2.04 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q10

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.59103641	0.71882169	0.02196476	0	2.00000000	UNEQUAL	6.1116	2096.4	0.0001
Français	1539	1.42495127	0.62775110	0.01600178	0	2.00000000	EQUAL	6.2610	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.31 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q11

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.70401494	0.67476042	0.02061840	0	2.00000000	UNEQUAL	-10.9256	2554.2	0.0001
Français	1539	1.02858999	0.83904322	0.02138775	0	2.00000000	EQUAL	-10.5130	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.55 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

... les 40 items du questionnaire.
Les items sont recodes comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2. N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q12

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.73482726	0.57736992	0.01764247	0	2.00000000	UNEQUAL	9.3855	2521.5	0.0001
Français	1539	1.50097466	0.69023871	0.01759462	0	2.00000000	EQUAL	9.0926	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.43 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q13

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.73949580	0.66016093	0.02017228	0	2.00000000	UNEQUAL	-9.5522	2399.1	0.0001
Français	1539	0.99805068	0.70802301	0.01804796	0	2.00000000	EQUAL	-9.4332	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.15 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0135

VARIABLE: Q14

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.66573296	0.61319784	0.01873725	0	2.00000000	UNEQUAL	-6.3496	2074.7	0.0001
Français	1539	0.81221572	0.52797571	0.01345844	0	2.00000000	EQUAL	-6.5210	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.35 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q15

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.02987862	0.56124352	0.01714970	0	2.00000000	UNEQUAL	-1.6490	2560.9	0.0993
Français	1539	1.07082521	0.70447208	0.01795744	0	2.00000000	EQUAL	-1.5842	2608.0	0.1133

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.58 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q16

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.23155929	0.76401136	0.02334560	0	2.00000000	UNEQUAL	1.6214	2052.2	0.1051
Français	1539	1.18518519	0.64820560	0.01652317	0	2.00000000	EQUAL	1.6695	2608.0	0.0951

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.39 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q17

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.41811391	0.65624861	0.02005274	0	2.00000000	UNEQUAL	5.0893	2392.5	0.0001
Français	1539	1.48148148	0.70027963	0.01785057	0	2.00000000	EQUAL	5.0305	2608.0	0.0001

[illegible]
... les 43 items du questionnaire.
Les items sont recodés comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.14 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0218

VARIABLE: Q18

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.33053221	0.76181755	0.02327857	0	2.00000000	UNEQUAL	-5.6859	2047.7	0.0001
Français	1539	1.49252762	0.64440377	0.01642626	0	2.00000000	EQUAL	-5.8577	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.40 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q19

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.12885154	0.85501188	0.02612627	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.4891	2141.3	0.0001
Français	1539	1.40610786	0.76886021	0.01959874	0	2.00000000	EQUAL	-8.6518	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.24 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q20

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.37348273	0.78216505	0.02390032	0	2.00000000	UNEQUAL	-7.4518	2030.4	0.0001
Français	1539	1.59064327	0.65413820	0.01667440	0	2.00000000	EQUAL	-7.6921	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.43 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q21

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.05882353	0.40010994	0.01222601	0	2.00000000	UNEQUAL	-0.8020	2590.3	0.4226
Français	1539	1.07342430	0.52918900	0.01348936	0	2.00000000	EQUAL	-0.7637	2608.0	0.4451

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.75 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q22

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.90849673	0.92778133	0.02834986	0	2.00000000	UNEQUAL	-12.2063	2128.8	0.0001
Français	1539	1.33983106	0.82754449	0.02109464	0	2.00000000	EQUAL	-12.4582	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.26 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

[illegible] langues maternelles
pour les 4[illegible] items du questionnaire.
les items sont recodes comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q23

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.39402428	0.82242050	0.02513039	0	2.00000000	UNEQUAL	-3.6264	2019.1	0.0003
Français	1539	1.50487329	0.68264452	0.01740104	0	2.00000000	EQUAL	-3.7483	2608.0	0.0002

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.45 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q24

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.12978525	0.67044402	0.02048650	0	2.00000000	UNEQUAL	-2.5216	2503.8	0.0117
Français	1539	1.20207927	0.78681980	0.02005654	0	2.00000000	EQUAL	-2.4508	2608.0	0.0143

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.38 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q25

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.67600373	0.61490315	0.01878936	0	2.00000000	UNEQUAL	3.9911	2536.3	0.0001
Français	1539	1.56920078	0.74750566	0.01905440	0	2.00000000	EQUAL	3.8554	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.48 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q26

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.16433240	0.66633150	0.02036084	0	2.00000000	UNEQUAL	-4.3758	2312.3	0.0001
Français	1539	1.28070175	0.67112895	0.0171[illegible]750	0	2.00000000	EQUAL	-4.3702	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.01 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.8016

VARIABLE: Q27

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.72549020	0.61087812	0.01866637	0	2.00000000	UNEQUAL	5.6354	2416.3	0.0001
Français	1539	1.58349578	0.66396217	0.01692482	0	2.00000000	EQUAL	5.5520	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.18 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0033

VARIABLE: Q28

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.440209[illegible]	0.69845294	0.021[illegible]	0	2.00000000	UNEQUAL	1.7732	2402.9	0.07[illegible]
Français	1539	1.38986[illegible]	0.75128060	0.0191506[illegible]	0	2.00000000	EQUAL	1.7502	2608.0	0.08[illegible]

Test "t" portant sur la différence entre langues de [illegible]
pour les 43 items du questionnaire.
Les items sont recodés comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.16 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0101

VARIABLE: Q29

LANGUE	N	MEAN	STD. DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.67787115	0.66688391	0.02037772	0	2.00000000	UNEQUAL	-9.7795	2088.2	0.0001
Français	1539	0.92397661	0.57928326	0.01476630	0	2.00000000	EQUAL	-10.0281	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.33 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q30

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.93090570	0.90217133	0.02756730	0	2.00000000	UNEQUAL	-5.7063	2243.4	0.0001
Français	1539	1.13255361	0.86732293	0.02210861	0	2.00000000	EQUAL	-5.7468	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.08 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.1598

VARIABLE: Q31

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.86461251	0.76449777	0.02336047	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.4403	2022.5	0.0001
Français	1539	1.10461339	0.63602167	0.01621260	0	2.00000000	EQUAL	-8.7204	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.44 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q32

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.15032680	0.85532821	0.02613594	0	2.00000000	UNEQUAL	0.8153	2271.6	0.4150
Français	1539	1.12280702	0.83789843	0.02135856	0	2.00000000	EQUAL	0.8183	2608.0	0.4132

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.04 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.4620

VARIABLE: Q33

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.01213819	0.59659642	0.01822997	0	2.00000000	UNEQUAL	0.1367	2036.3	0.8913
Français	1539	1.00909682	0.50089169	0.01276805	0	2.00000000	EQUAL	0.1410	2608.0	0.8879

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.42 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

[illegible] portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire.
Les items sont recodés comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE

VARIABLE: Q34

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.59663866	0.71286437	0.02178272	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.2553	2324.8	0.0001
Français	1539	0.83235867	0.72425404	0.01846170	0	2.00000000	EQUAL	-8.2318	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.03 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.5761

VARIABLE: Q35

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.70681606	0.62497869	0.01909723	0	2.00000000	UNEQUAL	6.5550	2390.9	0.0001
Français	1539	1.53931124	0.66608910	0.01697904	0	2.00000000	EQUAL	6.4806	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.14 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0245

VARIABLE: Q36

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.50793651	0.64683452	0.01976507	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.1343	2374.2	0.0001
Français	1539	0.72189734	0.68086042	0.01735557	0	2.00000000	EQUAL	-8.0599	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.11 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0701

VARIABLE: Q37

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	1.69934641	0.65223522	0.01993010	0	2.00000000	UNEQUAL	6.1937	2446.2	0.0001
Français	1539	1.53086420	0.72628701	0.01851352	0	2.00000000	EQUAL	6.0758	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.24 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q38

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.95704949	0.82825358	0.02530863	0	2.00000000	UNEQUAL	2.2804	2244.8	0.0227
Français	1539	0.88304094	0.79699834	0.02031600	0	2.00000000	EQUAL	2.2962	2608.0	0.0217

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.08 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.1699

VARIABLE: Q39

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > :T:
Anglais	1071	0.80018674	0.73703115	0.02252118	0	2.00000000	UNEQUAL	-6.3564	2461.2	0.0001
Français	1539	0.99675114	0.83135238	0.02119170	0	2.00000000	EQUAL	-6.2212	2608.0	0.0001

Test "t" portant sur la différence entre langues maternelles
pour les 43 items du questionnaire.
Les items sont recodés comme suit:
A ou B = 1, C ou D 2, N/A ou OMISSION = 0

TTEST PROCEDURE
FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.27 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q40

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	1.19887955	0.77979068	0.02382776	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.0301	2041.5	0.0001
Français	1539	1.43274854	0.65695710	0.01674626	0	2.00000000	EQUAL	-8.2785	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.41 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q41

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.70681606	0.74252678	0.02268911	0	2.00000000	UNEQUAL	-8.5375	2136.0	0.0001
Français	1539	0.94866797	0.66539231	0.01696127	0	2.00000000	EQUAL	-8.7065	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.25 WITH 1070 AND 1538 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q42

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.93370682	0.46993058	0.01435949	0	2.00000000	UNEQUAL	-4.0450	2502.6	0.0001
Français	1539	1.01494477	0.55083355	0.01404110	0	2.00000000	EQUAL	-3.9323	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.37 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

VARIABLE: Q43

LANGUE	N	MEAN	STD DEV	STD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	VARIANCES	T	DF	PROB > !T!
Anglais	1071	0.96732026	0.54845255	0.01675885	0	2.00000000	UNEQUAL	-10.2074	2523.9	0.0001
Français	1539	1.20922677	0.65737240	0.01675684	0	2.00000000	EQUAL	-9.8844	2608.0	0.0001

FOR HO: VARIANCES ARE EQUAL, F'= 1.44 WITH 1538 AND 1070 DF PROB > F'= 0.0001

APPENDICE VII

QUESTIONNAIRE

(Turn over for english version)

IMMERSION et ÉDUCATION FRANÇAISE en ONTARIO

Monsieur, Madame, Mademoiselle,

Nous poursuivons actuellement une recherche subventionnée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne et portant sur les conséquences de l'enseignement immersif sur l'éducation française en Ontario.

Dans cette étude, nous voulons connaître l'opinion d'un échantillon de personnes qui, de près ou de loin, s'intéressent à l'éducation. Nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir compléter ce questionnaire et le retourner le plus tôt possible au Coordonnateur de ce projet pour votre conseil scolaire ou pour votre école.

Ce questionnaire est divisé en deux sections:

Section I: Renseignements généraux
Section II: Questionnaire.

Pour la première section, vous avez deux parties à compléter: la partie A et celle, parmi les parties B à G, qui correspond à votre statut.

Partie A - Tous
Partie B - Directeurs d'écoles
Partie C - Conseillers pédagogiques et chefs de section
Partie D - Enseignants
Partie E - Conseillers scolaires
Partie F - Élèves
Partie G - Parents et contribuables

TOUS répondent à la Section II - Questionnaire.

Pour tous renseignements supplémentaires, veuillez vous adresser à Michel Brabant, assistant de recherche pour ce projet, au (613) 564-4221.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration et pour votre promptitude à nous répondre. Nous tenons aussi à vous assurer de la plus complète confidentialité dans le traitement et l'interprétation des résultats.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, Mademoiselle, l'expression de nos sentiments distingués.

Le chercheur principal et
Doyen associé de la
Faculté d'éducation,

Louis-Gabriel Bordeleau

Faculté d'Éducation - Université d'Ottawa

Section I - Renseignements généraux

PARTIE A - TOUS

1. À quelle catégorie de répondants vous identifiez-vous?

   (   ) 1. Directeur général ou agent de supervision
   (   ) 2. Directeur d'école
   (   ) 3. Conseiller pédagogique ou chef de section
   (   ) 4. Enseignant
   (   ) 5. Conseiller scolaire
   (   ) 6. Élève
   (   ) 7. Parent

2. De quel type de conseil scolaire faites-vous partie?

   (   ) 1. Conseil scolaire publique
   (   ) 2. Conseil séparé catholique

3. (   ) Âge au dernier anniversaire

4. Sexe

   (   ) 1. Féminin
   (   ) 2. Masculin

5. Quelle langue considérez-vous comme étant votre langue maternelle?

   (   ) 1. L'anglais
   (   ) 2. Le français
   (   ) 3. Autre

Si vous êtes directeur général ou agent de supervision, prière de passer à la <u>Section II - Questionnaire</u> à la page 6; sinon, répondre d'abord aux questions de la partie qui correspond à la fonction que vous avez inscrite au numéro 1 ci-dessus, puis passer à la Section II - Questionnaire à la page 6.

PARTIE B - DIRECTEUR D'ÉCOLE

1. Encerclez la première et la dernière année d'enseignement dans votre école.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

2. Dans l'école (ou les écoles) dont vous assumez la direction, combien d'élèves, selon les statistiques du 30 septembre 1985, sont inscrits dans le

   (_____) a) programme régulier anglais?

   (_____) b) programme régulier français?

   (_____) c) programme d'immersion française?

   (_____) d) programme bilingue (école mixte)?

PARTIE C - CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES OU CHEFS DE SECTION

1. Quel poste occupez-vous précisément?

   ( ) a) Conseiller pédagogique au sein du conseil scolaire

   ( ) b) Chef de section dans une école secondaire.

2. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) dont vous êtes responsable:

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. a) Quelle est la proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire consacrée à la supervision de l'enseignement du français comme langue maternelle? (___%)

   b) Quelle est la proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire consacrée à la supervision de l'enseignement du français comme langue seconde (core French)? (___%)

   c) Quelle est la proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire consacrée à la supervision de l'enseignement dans les classes d'immersion? (___%)

   TOTAL: 100%

NOTE: Si le total ne peut être 100%, veuillez expliquer:

____

____

PARTIE D - ENSEIGNANTS

1. Depuis combien d'années êtes-vous dans l'enseignement? (____)

2. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où vous enseignez dans le système régulier d'éducation française.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où vous enseignez dans le système régulier d'éducation anglaise.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

4. Encerclez la ou les année(s) où vous enseignez à des élèves en immersion française (si c'est le cas).

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

5. a) Quelle proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire est consacrée à l'enseignement du français, langue maternelle à des francophones? (___%)

   b) Quelle proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire est consacrée à l'enseignement du français comme langue seconde (core French)? (___%)

   c) Quelle proportion (%) de votre charge de travail hebdomadaire est consacrée à l'enseignement EN français en immersion? (___%)

TOTAL: 100%

NOTE: Si le total ne peut être 100%, veuillez expliquer:

____

____

PARTIE E - CONSEILLER SCOLAIRE

1. Y a-t-il des classes d'immersion dans le conseil où vous êtes conseiller scolaire?

   OUI ( ) NON ( )

2. Depuis combien d'années êtes-vous conseiller scolaire? (___)

PARTIE F - ÉLÈVES

1. En quelle année es-tu actuellement? Encercle le chiffre correspondant.

   11e année   12e année   13e année (ou CPO)

2. Quel type d'école fréquentes-tu?

   ( ) a) Une école de langue française.

   ( ) b) Une école de langue anglaise.

   ( ) c) Une école où se donne un programme d'immersion.

   ( ) d) Une école mixte ou les cours se donnent en anglais et/ou en français.

3. Si tu as répondu c) à la question 2, pendant combien d'années as-tu été inscrit à des cours d'immersion? Encercle ta réponse.

   1 (je suis dans ma première année en immersion)

   2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

PARTIE G - PARENTS ET CONTRIBUABLES

1. Avez-vous des enfants qui fréquentent l'école élémentaire ou secondaire?

   OUI ( )   NON ( )

SI VOUS RÉPONDEZ OUI, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES

2. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où vous avez des enfants qui étudient en français dans une école française.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où vous avez des enfants qui étudient en français dans une école mixte.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

4. Encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où vous avez des enfants qui étudient dans une école anglaise.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

5. Si vous avez des enfants qui étudient dans un programme d'immersion, encerclez la ou les année(s) scolaire(s) où ils se trouvent.

   Maternelle Jardin 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

tourner la page

Section II - Questionnaire

Ce questionnaire vise à connaître vos opinions concernant l'impact possible des programmes d'immersion sur l'éducation française des Franco-Ontariens.

Veuillez encercler la lettre qui exprime le mieux votre opinion. Si pour une raison ou une autre, vous n'avez aucune opinion sur un énoncé en particulier ou si une question ne s'applique pas à votre situation, encerclez "N/A".

A : Entièrement en désaccord
B : Plutôt en désaccord
C : Plutôt d'accord
D : Entièrement d'accord
N/A : Ne s'applique pas

1. Les programmes d'immersion transmettent une connaissance de la culture française. **A B C D N/A**

2. Les enseignants qui oeuvrent dans les programmes d'immersion y trouvent des conditions de travail meilleures que celles des écoles franco-ontariennes. **A B C D N/A**

3. Le phénomène de l'immersion aura pour effet d'inciter les Franco-Ontariens à mieux apprendre leur langue pour faire face à la concurrence anglophone sur le marché du travail. **A B C D N/A**

4. Le phénomène de l'immersion fera naître un sentiment d'infériorité chez les Franco-Ontariens. **A B C D N/A**

5. L'anglophone espère que les programmes d'immersion corrigeront la situation des "deux solitudes". **A B C D N/A**

6. Admettre des élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait pour effet de ralentir les progrès en français des Franco-Ontariens. **A B C D N/A**

7. Les méthodes d'enseignement des programmes d'immersion sont supérieures à celles des écoles franco-ontariennes. **A B C D N/A**

A : Entièrement en désaccord
B : Plutôt en désaccord
C : Plutôt d'accord
D : Entièrement d'accord
N/A : Ne s'applique pas

8. Les programmes d'immersion cherchent à faire acquérir la culture française.	A	B	C	D	N/A
9. Le phénomène de l'immersion constitue une menace pour la survie de la langue et de la culture françaises en Ontario.	A	B	C	D	N/A
10. La présence de quelques classes d'immersion dans une école de langue française ne causerait aucun inconvénient aux Franco-Ontariens sur les plans de la langue et de la culture.	A	B	C	D	N/A
11. L'Ontario dépense trop d'argent dans les programmes d'immersion pour ce qu'il dépense dans les écoles franco-ontariennes.	A	B	C	D	N/A
12. Le phénomène de l'immersion conduira à une meilleure compréhension de la mentalité franco-ontarienne.	A	B	C	D	N/A
13. L'augmentation notée dans les inscriptions aux programmes d'immersion est reliée à la diminution des inscriptions dans les écoles franco-ontariennes.	A	B	C	D	N/A
14. En général, les enseignants des programmes d'immersion sont meilleurs que ceux des écoles franco-ontariennes.	A	B	C	D	N/A
15. Si les parents anglophones avaient le choix, ils inscriraient leurs enfants dans une école francophone plutôt que dans un programme d'immersion.	A	B	C	D	N/A
16. Le succès des programmes d'immersion encouragera les Franco-Ontariens à inscrire leurs enfants dans les écoles qui offrent ces programmes.	A	B	C	D	N/A
17. Les programmes d'immersion, en plus de promouvoir le bilinguisme, cherchent à faire comprendre et apprécier la culture française.	A	B	C	D	N/A

tourner la page

A : Entièrement en désaccord
B : Plutôt en désaccord
C : Plutôt d'accord
D : Entièrement d'accord
N/A : Ne s'applique pas

18. Le phénomène de l'immersion incitera les Franco-Ontariens à améliorer la qualité de leur français.	A B C D N/A
19. L'immersion, en favorisant une diminution dans le nombre d'anglophones inscrits aux écoles franco-ontariennes, contribue indirectement au maintien de la langue et de la culture françaises.	A B C D N/A
20. Le phénomène de l'immersion aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.	A B C D N/A
21. Le phénomène de l'immersion est une mode passagère qui n'aura que peu d'impact sur le bilinguisme en Ontario.	A B C D N/A
22. Les Franco-Ontariens appuient le mouvement de l'immersion en Ontario.	A B C D N/A
23. Le phénomène de l'immersion rendra les Franco-Ontariens plus fiers de leur langue et de leur culture.	A B C D N/A
24. Le succès des programmes d'immersion tient surtout à la nature de sa clientèle d'élite.	A B C D N/A
25. C'est le bilinguisme, plutôt que le biculturalisme, que visent les programmes d'immersion.	A B C D N/A
26. À l'avenir, les diplômés des programmes d'immersion seront favorisés par rapport aux Franco-Ontariens, quand il s'agira de postes désignés "bilingues" dans la fonction publique et dans l'industrie.	A B C D N/A
27. La nouvelle attitude des anglophones face au fait français aura un effet positif sur la survie de la langue française en Ontario.	A B C D N/A

A : Entièrement en désaccord
B : Plutôt en désaccord
C : Plutôt d'accord
D : Entièrement d'accord
N/A : Ne s'applique pas

28. Le niveau d'instruction des parents est un facteur important du succès des programmes d'immersion.	A	B	C	D	N/A
29. Le français enseigné dans les programmes d'immersion est de meilleure qualité que celui qu'on enseigne dans les écoles franco-ontariennes.	A	B	C	D	N/A
30. Le taux de l'assimilation des Franco-Ontariens n'est aucunement relié au succès des programmes d'immersion.	A	B	C	D	N/A
31. En majorité, les parents francophones s'opposeraient à l'admission dans les écoles secondaires franco-ontariennes d'élèves anglophones qui ont suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.	A	B	C	D	N/A
32. Les programmes d'immersion cherchent à modifier les attitudes de leur clientèle par rapport au fait français.	A	B	C	D	N/A
33. L'anglophone qui a suivi un cours d'immersion représente une plus grande rentabilité économique pour l'employeur que le francophone bilingue.	A	B	C	D	N/A
34. Les enseignants des programmes d'immersion sont plus favorisés que ceux des écoles françaises sur le plan de programmes de perfectionnement professionnel.	A	B	C	D	N/A
35. Les écoles secondaires françaises devraient être accessibles aux anglophones qui ont suivi avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.	A	B	C	D	N/A
36. Le matériel didactique utilisé en immersion est supérieur à celui des écoles francophones de l'Ontario.	A	B	C	D	N/A
37. Le phénomène de l'immersion aura une influence positive sur l'éducation française en Ontario.	A	B	C	D	N/A

tourner la page

A : Entièrement en désaccord
B : Plutôt en désaccord
C : Plutôt d'accord
D : Entièrement d'accord
N/A : Ne s'applique pas

38. Le curriculum des programmes d'immersion reflète l'héritage culturel des Franco-Ontariens. A B C D N/A

39. L'enthousiasme suscité par l'immersion relègue au second rang, dans l'esprit des gouvernants et des administrateurs, les problèmes des élèves franco-ontariens. A B C D N/A

40. Le fait que tant d'anglophones apprennent le français incitent les Franco-Ontariens à parler français. A B C D N/A

41. Les programmes d'immersion jouissent d'une réputation de qualité supérieure à celle des écoles franco-ontariennes. A B C D N/A

42. Le phénomène de l'immersion aura une influence négative sur l'éducation française en Ontario. A B C D N/A

43. Admettre des élèves des programmes d'immersion aux écoles secondaires de langue française aurait un effet négatif sur le climat culturel de l'école. A B C D N/A

44. Ranger en ordre d'importance les objectifs des programmes d'immersion mentionnés ci-dessous:

(de 1 à 5; 1 étant le plus important)

( ) l'affermissement de l'unité nationale

( ) l'enrichissement culturel des élèves

( ) de meilleures occasions d'emploi

( ) un bilinguisme efficace

( ) autre: (spécifiez) ________________________________

____

45. Répondez brièvement à la question suivante:

D'après vous, le phénomène de l'immersion menace-t-il l'éducation francophone en Ontario?

----

46. Pourrait-il devenir menaçant pour l'avenir des Franco-Ontariens?

----

tourner la page

47. Sentez-vous à l'aise pour exprimer dans l'espace qui suit vos idées sur le sujet à l'étude.

MERCI

(Texte français au dos du livret)

IMMERSION and FRENCH EDUCATION in ONTARIO

Dear Sir, Madam, Miss:

We are presently pursuing a research project, subsidized by the Franco-Ontarian Council of Education, which proposes to study the consequences of French immersion teaching on French education in Ontario.

In this study, it is necessary that we obtain the opinions of a number of people who, in one way or another, are interested in bilingual education. It would therefore be greatly appreciated if you could complete the enclosed questionnaire and return it as soon as possible to the Coordinator of the project for your school or for your school board.

The questionnaire is divided into two sections:

Section I: General information
Section II: Questionnaire.

For the first section, kindly complete all of Part A, and one only of the six other parts which describes in what capacity you are filling out the questionnaire.

Part A - All respondees
Part B - School principals
Part C - Consultants and heads of departments
Part D - Teachers
Part E - Trustees
Part F - Students
Part G - Parents and Ratepayers

Section II is to be answered by all respondees.

For further information, please contact Michel Brabant, research assistant for the present project, at (613) 564-4221.

We thank you in advance for your important collaboration and for the prompt return of your responses. May we also assure you that complete confidentiality will be kept in processing and interpreting the results.

Sincerely yours,

Louis-Gabriel Bordeleau, Ph.D.,
Principal investigator and
Associate Dean,
Faculty of Education,
University of Ottawa.

Section I - General Information

PART A - ALL RESPONDEES

1. In which of the following capacities are you responding to this questionnaire? **(Only one answer is to be given.)**

   ( ) 1. Director of education or Supervisory officer
   ( ) 2. School principal
   ( ) 3. Consultant or Head of department
   ( ) 4. Teacher
   ( ) 5. Trustee
   ( ) 6. Student
   ( ) 7. Parent and Ratepayers in general

2. To what type of school board are you associated?

   ( ) 1. Public school board
   ( ) 2. Catholic separate school board

3. ( ) Age on last birthday

4. Sex

   ( ) 1. Female
   ( ) 2. Male

5. Which language do you consider as your first language?

   ( ) 1. English
   ( ) 2. French
   ( ) 3. Other

N.B.: Directors of education and Supervisory officers are requested to go on to **Section II Questionnaire** on page 6; all others are requested to complete one only of Parts B, C, D, E, F and G according to indications given in No. 1 above and then go on to Section II on page 6.

PART B - SCHOOL PRINCIPAL

1. Circle the lowest and highest grades found in your school.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

2. In the school (or schools) of which you are Principal, how many students, according to your September 30, 1985 statistics, are enrolled in the

   (_____) a) regular English programme

   (_____) b) regular French programme

   (_____) c) French immersion programme

   (_____) d) bilingual programme (mixed school).

PART C - CONSULTANTS AND HEADS OF DEPARTMENTS

1. What position do you presently hold?

   (   ) a) Programme consultant within the school board

   (   ) b) Head of a department in a secondary school

2. Circle the grade (s) which fall under your supervision.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. a) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the supervision of teaching of French as a first language? (___%)

   b) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the supervision of teaching of French as a second language? (___%)

   c) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the supervision of teaching in immersion classes? (___%)

   TOTAL: 100%

Note: If the total does not add up to 100%, please explain.

PART D - TEACHERS

1. For how many years have you been teaching? (___)

2. Circle the grade or grades you are teaching in the regular French education system.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. Circle the grade or grades you are teaching in schools where English is the language of instruction.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

4. Circle the grade or grades you are teaching in French immersion classes (if such is the case).

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

5. a) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the teaching of French as a first language to francophones? (___%)

   b) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the teaching of French as a second language (core French)? (___%)

   c) What proportion (%) of your weekly workload is devoted to the teaching IN FRENCH in immersion classes? (___%)

   TOTAL: 100%

Note: If the total does not add up to 100% please explain.

PART E - TRUSTEES

1. Are there immersion classes in the school system where you are a school trustee?

   YES ( ) NO ( )

2. How many years have you been a trustee? (___)

PART F – STUDENTS

1. Presently, in what grade are you? Circle the corresponding number.

   Grade 11 Grade 12 Grade 13 (or OAC)

2. What type of school are you attending?

   ( ) a) French (1st language) programmes
   ( ) b) English (1st language) programmes
   ( ) c) Immersion programmes
   ( ) d) French and/or English programmes in a mixed school

3. If you answered # c) in question 2, please indicate the number of year(s) in an immersion programme.

   1 (This is my first year in an immersion programme.)

   2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

PART G – PARENTS AND RATEPAYERS

1. Do you have children attending either elementary or secondary schools.

   YES ( ) NO ( )

IF YOUR ANSWER IS "YES", GO ON TO THE NEXT QUESTIONS.

2. Circle the grade or grades where you have children presently attending a French language school.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

3. Circle the grade or grades where you have children attending a mixed or bilingual school (a school where courses are offered in both languages and which is attended by both Francophones and Anglophones).

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

4. Circle the grade or grades where you have children presently attending an English language school.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

5. Circle the grade or grades where you have children presently in a French immersion programme.

   Pre-kindergarten K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

next page

Section II - Questionnaire

The object of this questionnaire is to explore the opinions of the public relative to the possible impact of immersion programmes on French-language education of Franco-Ontarians in Ontario.

Kindly circle the letter which expresses your opinion relative to each of the following statements. If, for any particular reason, you hold no opinion on a given statement, kindly circle the "N/A" symbol.

A : In total disagreement
B : Rather in disagreement
C : Rather in agreement
D : In total agreement
N/A : Not applicable

1. Immersion programmes impart knowledge of French culture.	A	B	C	D	N/A
2. Francophone teachers in immersion programmes enjoy better working conditions than those who teach in Franco-Ontarian schools.	A	B	C	D	N/A
3. The immersion phenomenon will result in stimulating Franco-Ontarians to better learn their language in order to meet anglophone competition in the field of work.	A	B	C	D	N/A
4. The immersion phenomenon will give rise to a feeling of inferiority on the part of Franco-Ontarians.	A	B	C	D	N/A
5. The anglophone hopes that immersion programmes will correct the situation of the "two solitudes"	A	B	C	D	N/A
6. Admitting students of immersion programmes to French secondary schools will be detrimental to the progress in French of its francophone students.	A	B	C	D	N/A
7. Methods of teaching in French immersion programmes are superior to those in Franco-Ontarian schools.	A	B	C	D	N/A

A : In total disagreement
B : Rather in disagreement
C : Rather in agreement
D : In total agreement
N/A : Not applicable

8. Immersion programmes aim at acquiring French culture.	**A B C D N/A**
9. The immersion phenomenon threatens the survival of the French language and culture in Ontario.	**A B C D N/A**
10. The presence of a few immersion classes in a French school would not inconvenience Franco-Ontarians with respect to their language and culture.	**A B C D N/A**
11. Ontario spends too much money in immersion programmes in comparison to what it spends for Franco-Ontarian schools.	**A B C D N/A**
12. The immersion phenomenon will have a positive effect on the survival of the French language in Ontario.	**A B C D N/A**
13. The notable increase in enrolment in immersion programmes is related to the decrease in registration in Franco-Ontarian schools.	**A B C D N/A**
14. In general, teachers in immersion programmes are better teachers than those in Franco-Ontarian schools.	**A B C D N/A**
15. If anglophone parents had the choice, they would enrol their children in a francophone school rather than in an immersion programme.	**A B C D N/A**
16. The success of immersion programmes will encourage Franco-Ontarians to register their children in schools which offer this programme.	**A B C D N/A**
17. Immersion programmes, in addition to promoting bilingualism, seek to impart a better understanding and appreciation of French culture.	**A B C D N/A**

next page

A : In total disagreement
B : Rather in disagreement
C : Rather in agreement
D : In total agreement
N/A : Not applicable

18. The immersion phenomenon will stimulate Franco-Ontarians to improve the quality of their French.	A	B	C	D	N/A
19. Immersion, in reducing the number of anglophones in Franco-Ontarian schools, contributes indirectly to the maintenance of French language and culture in Ontario.	A	B	C	D	N/A
20. The immersion phenomenon will lead to a better understanding of the Franco-Ontarian mentality.	A	B	C	D	N/A
21. The immersion phenomenon is a passing fad which will have little impact on bilingualism in Ontario.	A	B	C	D	N/A
22. Franco-Ontarians support the movement of immersion in Ontario.	A	B	C	D	N/A
23. The immersion phenomenon will result in Franco-Ontarians taking more pride in their language and culture.	A	B	C	D	N/A
24. The success of immersion programmes depends mainly on the nature of its elite clientele.	A	B	C	D	N/A
25. It is bilingualism, rather than biculturalism, which is the aim of immersion programmes.	A	B	C	D	N/A
26. In the future, graduates of immersion programmes will be favored over Franco-Ontarians when it comes to hiring for jobs designated as "bilingual", in government and in industry.	A	B	C	D	N/A
27. The new attitude of immersion students towards the French fact will have a positive effect on the survival of the French language in Ontario.	A	B	C	D	N/A

A : In total disagreement
B : Rather in disagreement
C : Rather in agreement
D : In total agreement
N/A : Not applicable

28. The level of instruction of parents is an important factor in the success of immersion programmes. **A B C D N/A**

29. The French taught in immersion classes is superior in quality to that taught in Franco-Ontarian schools. **A B C D N/A**

30. The rate of assimilation of Franco-Ontarians is not in any way related to the success of immersion programmes. **A B C D N/A**

31. The majority of francophone parents would oppose the admission to Franco-Ontarian secondary schools of anglophone students who have completed with success an immersion programme at the elementary level. **A B C D N/A**

32. Immersion programmes seek to modify the attitudes of their clientele with regard to the French fact. **A B C D N/A**

33. The anglophone coming out of French immersion represents a greater economic asset for the employer than does a bilingual francophone. **A B C D N/A**

34. Teachers of immersion programmes are better served than those of French schools with regard to professional development programmes. **A B C D N/A**

35. French secondary schools should be accessible to anglophones who have completed with success an immersion programme at the elementary level. **A B C D N/A**

36. Teaching aids used in immersion classes are superior to those used in francophone schools in Ontario. **A B C D N/A**

37. The immersion phenomenon will have a positive influence in French education in Ontario. **A B C D N/A**

next page

A : In total disagreement
B : Rather in disagreement
C : Rather in agreement
D : In total agreement
N/A : Not applicable

38. The curriculum of French immersion programmes reflects the cultural heritage of Franco-Ontarians. A B C D N/A

39. Local school authorities are so enthusiastic over the success and popularity of immersion programmes that they tend to forget the problems of Franco-Ontarian education. A B C D N/A

40. Because of the fact that so many anglophones learn French, Franco-Ontarians are encouraged to speak French. A B C D N/A

41. Immersion programmes have a reputation of higher standards than do the Franco-Ontarian schools. A B C D N/A

42. The immersion phenomenon will have a negative influence on French education in Ontario. A B C D N/A

43. Admitting students of immersion programmes to French secondary schools will have a detrimental effect on the cultural climate or ambiance of the French language school. A B C D N/A

44. List in order of importance the objectives of immersion programmes mentioned below.

(from 1 to 5; 1 being the most important).

( ) The strengthening of national unity.

( ) The cultural enrichment of students.

( ) Better opportunities for employment.

( ) An effective bilingualism.

( ) Other (specify)____

____

45. Answer briefly the following question.

In your view, does the immersion phenomenon threaten francophone education in Ontario?

----

46. Is it possible, (and, in which ways) could it become a threat to the future of Franco-Ontarians?

----

next page

47. Feel free to express any views you think might help the investigators in the interpretation of the situation that this project addresses.

THANK YOU